

Mestrado em Ensino do Português no 3ºCiclo do Ensino
Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos
Ensinos Básico e Secundário

**Leitura e expressão oral nas aulas de Português e
Espanhol (7.º - 9.º) – um caso de estudo no Agrupamento
de Escolas de Pedrouços**

Helga Maria Aguiar Pinto Teixeira de Oliveira

M

2018



Helga Maria Aguiar Pinto Teixeira de Oliveira

Leitura e expressão oral nas aulas de Português e Espanhol (7.º - 9.º) – um caso de estudo no Agrupamento de Escolas de Pedrouços

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Prof. Doutor Manuel Ramos e coorientado pela Prof.^a Doutora Mirta dos Santos Fernández.

Orientadores de Estágio, Dr.^a Fátima Alves e Dr.^a Carla Carvalho.

Supervisores de Estágio, Professor Doutor Manuel Francisco Ramos e Professora Doutora Mirta dos Santos Fernández.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2018

Leitura e expressão oral nas aulas de Português e Espanhol (7.º - 9.º) – um caso de estudo no Agrupamento de Escolas de Pedrouços

Helga Maria Aguiar Pinto Teixeira de Oliveira

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Prof. Doutor Manuel Ramos e coorientado pela Prof.^a Doutora Mirta dos Santos Fernández.

Orientadores de Estágio, Dr.^a Fátima Alves e Dr.^a Carla Carvalho.

Supervisores de Estágio, Professor Doutor Manuel Francisco Ramos e Professora Doutora Mirta dos Santos Fernández.

Membros do Juri

Professor Doutor Manuel Francisco Ramos
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Professor Doutor Rogélio José Ponce de León Romeo
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Professor Doutor António José Rodrigues Leal
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Classificação obtida: 14 valores

Porque desde sempre amei ler e ouvir bem falar...

“A leitura traz ao homem plenitude, o discurso segurança e a
escrita precisão.”

Francis Bacon

Declaração de Honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 2018/12/19

Helga Maria Aguiar Pinto Teixeira de Oliveira

Agradecimentos

Foram muitos aqueles que me ajudaram neste processo que decidi empreender. Muitos os que acreditaram em mim e no sonho que pensava já não atingir. A todos gostava de poder agradecer, de demonstrar como a energia e o auxílio recebidos foram essenciais nas lutas que travei, nos inúmeros obstáculos que enfrentei e ultrapassei, nos receios e sombras que venci. À minha família agradeço o amor, a confiança, o colo, mas também as chamadas de atenção, que me ensinaram (e ensinam) a entender que triunfar não é, sempre, elaborar um trabalho de pesquisa de forma simplificada. É ser hábil, isso sim, não desmoralizar, não optar pelo caminho mais simples, pelo receio de falhar. Aos meus professores agradeço tudo aquilo que me leccionaram, todos os caminhos que me facilitaram, todo o desejo de aprender que me incutiram. Ao Prof. Doutor Manuel Francisco Ramos, meu orientador, agradeço a atenção, o tempo dedicado ao meu relatório, os conselhos dados aquando do processo de elaboração das unidades didáticas, a confiança, o incentivo (mesmo quando as coisas não corriam bem), os conselhos, a leitura atenta, a entrega e o sorriso que tornou tudo mais fácil. À Professora Mirta Fernández, minha coorientadora, agradeço a exigência, o profissionalismo, a crítica acertada, no momento correto, a paciência e resposta às minhas dúvidas, o incentivo, a orientação, que me levou ao término da prática profissional. Agradeço, acima de tudo, o encorajamento e o ter-me acompanhado ao longo de todo este percurso. Às Professoras Fátima Alves e Carla Carvalho, minhas orientadoras de estágio, devo também uma palavra de agradecimento pelo apoio e conselhos recebidos durante este trabalhoso, mas enriquecedor, ano letivo. Ao Francisco Aguiar, filho e eterno amigo, agradeço a calma transmitida, as palavras de conforto, a ajuda e o ombro amigo, do qual sempre precisei. Ao Pedro agradeço a paciência, o facto de não me cobrar pelas horas e horas passadas diante do computador e por ter entendido o meu afastamento. Ao meu filho mais novo, a capacidade de resolução das suas situações, mesmo quando me ausentei. Todos sabem que este trabalho, levado a cabo, fará de mim uma profissional mais feliz. Obrigada!

Resumo

O tema explorado neste relatório foi acerca do treino da leitura e da expressão oral em sentido amplo e faz parte de um projecto-acção levado a cabo nas turmas de Português e de Espanhol (7.º e 9.º ano). A importância deste tema está nas implicações que uma boa leitura e oralidade têm na aula de Português e Espanhol e no maior êxito dos atos de educação e aprendizagem na escola. Divulgam-se as diversas estratégias utilizadas e são partilhadas as conclusões pessoais sobre os resultados alcançados.

Depois de, na primeira parte, se apresentar o projecto-acção, realizou-se na segunda a contextualização teórico-prática da questão e, na terceira parte, a apresentação de exercícios realizados em sala de aula relativos ao treino e aperfeiçoamento da oralidade e da leitura, como sejam: pronúncia da palavra sem erro, discurso audível e expressivo, treino da entoação e timbre da voz, gestos e mímica que acompanham as palavras, à-vontade e atenção dada a quem escuta.

Abstract

The subject explored in this report was the practice of reading and orality, in a broad sense, and its part of an action project undertaken in groups of portuguese and spanish students (7th and 9th grade). The subject's importance is on the implication of a good act of reading and speaking, in both, Portuguese and Spanish classes.

After presenting the action project, in the first part, it was done in the second part a practical and theoretical contextualization of the subject and in the third part the presentation of the exercises done in the classroom, associated with the practice and perfecting of speaking and reading, such as the pronunciation of a word without mistakes, an audible and expressive speech, entoation and tone of voice practice, the usage of gestures and mime that follow the words and the pupils' at ease inside the classroom.

Apresentação

O presente relatório de estágio tem por título “Leitura e Oralidade nas aulas de Português e Espanhol (7.º e 9.º) – um caso de estudo no Agrupamento de Escolas de Pedrouços” e resulta tanto de um gosto pessoal pelo tema, como também do trabalho realizado no segundo ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário levado a cabo na escola EB 2/3 de Pedrouços, na Maia, durante o ano letivo de 2015/2016.

Durante esse segundo ano, foram meus orientadores de estágio de Português e Espanhol, respectivamente a Professora Fátima Alves e a Professora Carla Carvalho. O supervisor da FLUP foi o Professor Doutor Manuel Ramos. Desnecessário será referir o grau de importância deste segundo ano, por muitas razões, sobretudo pela sua dimensão prática e contacto com a sala de aula e realidade escolar.

Para explicar este tema, pareceu-me essencial o conhecimento adquirido ao longo dos dois anos de mestrado. De facto, foram fundamentais os ensinamentos recebidos das diferentes cadeiras que compõem este curso. Sem atribuir menor importância às demais disciplinas incluídas no *curriculum* académico, saliento a relevância de áreas, como Didática do Português e do Espanhol, Produção de Materiais de Português e Espanhol, Ética e Deontologia, Psicologia do Desenvolvimento e a cadeira de Análise Social da Educação.

Em contexto de escola, com um carácter mais prático, foi de importância extrema o relacionamento com docentes (em particular os orientadores e colegas de estágio) e discentes. Este período foi essencial para que pudesse constatar quais as dificuldades com que se depara um docente perante a experiência de convivência com alunos. Sabemos que, actualmente, casos existem de alunos com défice de atenção ou hiperatividade, não podendo, de qualquer forma, esquecer os casos de alunos com mais dificuldades de aprendizagem, que exigem do professor um outro tipo de trabalho.

Por último, parece-me igualmente essencial abordar o apoio prestado pelo pessoal auxiliar, na medida em que me deu uma preciosa ajuda na reprodução de materiais essenciais para a prática letiva e ainda a colocação de outros materiais em exposição para a área de Espanhol.

Assim, o presente relatório está dividido em duas partes principais: uma teórica, onde se abordam os conceitos de leitura, oralidade e emotividade expressivas, dando relevo à voz, gestos, fisionomia e à vontade colocados tanto na leitura de um texto como no discurso de um aluno perante a turma; e uma segunda parte prática em que se trabalhou com os alunos a leitura e a oralidade, insipientes no início e aceitáveis no final do ano.

Introdução

Ao longo do meu percurso escolar sempre tive preferência por cadeiras de humanidades, e esse gosto particular continuou ao longo dos anos. Se realizei um bacharelato em Relações e Cooperação Internacionais, tal não foi para mim o suficiente. Em 2011 licenciiei-me em Línguas e Literaturas Europeias, vertente de Português e Espanhol. Assim, de forma a concluir e poder exercer a atividade de docente, decidi optar pelo Mestrado em Ensino do Português para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. A escola sempre teve para mim um significado especial, dela retirei todos os tesouros do conhecimento que possuo até ao momento. É neste sentido que pretendo continuar a minha atividade.

Como tal, penso que a escola assume um papel fulcral para o crescimento da sociedade e a esta é atribuída novas funções e responsabilidades. Da escola, os encarregados de educação esperam tudo. Aguardam que ela os prepare para a vida em geral; que complete o quotidiano das crianças e adolescentes, substituindo o papel da família, fazendo desaparecer as disparidades sociais e diminuindo a agressividade; que conserte as instabilidades afetivas e psicológicas, que transfira afetos, que promova a concorrência. No fundo, à escola são pedidas respostas para os estímulos da sociedade, mesmo que diga respeito a situações para as quais a escola não tem solução.

Até aos anos 70, os reconhecimentos escolares ajustavam-se às autenticações profissionais, porém, hoje em dia, os discentes admitem uma educação que os auxilie para uma profissão, pelo que subsiste a ideia de que o mais importante é prover os estudantes de instrumentos que os tornem habilitados para viver em sociedade, sem que se tenha em conta a área profissional em que desejem labutar. Foi este o meu objetivo em sala de aula, uma vez que tendo em conta este ponto de vista, cabe às instituições escolares munir os discípulos de um intergado de habilitações gerais que os tornem capazes de viver em comunidade, independentemente da profissão. É, tendo em conta este ponto de vista, que cabe às instituições escolares munir os discípulos de um integrado de habilitações gerais que os tornem capazes de viver em comunidade, independentemente da sua profissão. A definição da escola como simples veiculadora de saberes não se encaixa nas expectativas que a comunidade cria em seu redor, pelo que o sistema educativo se vê obrigado a alterar as suas experiências didáticas, identificando-se como simplificador de aprendizdos.

Desta forma, também os docentes fortalecem as suas experiências educativas, buscando resposta aos pedidos que a sociedade lhes exige e que o Ministério da Educação lhes exige.

Como documentos reguladores do ensino em Portugal vislumbram-se: o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino e Avaliação (2001); o Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico (2015) e em relação à L2 o Programa de Espanhol do Ensino Básico - 3.º Ciclo: Vol. I; Vol. II e o Portefólio Europeu de Línguas para os 2.º e 3.º Ciclos.

No campo de acção da instrução, a função dos docentes de Português detem peculiar relevância, tendo em atenção o facto de que deve incrementar capacidades julgadas como fundamentais para o desempenho escolar e na colectividade. Como consequência, a cadeira de Português tem uma posição primordial no curso do Ensino Básico e Secundário, dado pretender aperfeiçoar nos discentes o saber de língua que lhes permita possuir cumulativamente sucesso escolar e cohabitar em duas comunidades. A sua relevância manifesta-se em termos escolares, tendo uma função indispensável em relação ao desenvolvimento das capacidades transversais, uma vez que, entre outras aptidões, o estudante tem de ser capaz de:

- utilizar de forma devida a língua portuguesa de maneira a emitir uma opinião correta e de modo apropriado;
- aplicar de forma apropriada linguagens de diferenciados campos de acção, da erudição civilizacional, científica e tecnológica para se poder pronunciar acertadamente sobre estas temáticas;
- pesquisar, escolher e conciliar informação para a transformar em saber passível de ser transmitido.

Como é reconhecido com facilidade, a aprendizagem de determinados conhecimentos depende sobremaneira do labor realizado nas aulas de Português. Assim os professores desta cadeira detem obrigações aumentadas. Na disciplina de Português, o discente tem acesso ao domínio redigido de distintos períodos e eras, aprende a interagir oralmente em díspares atos comunicativos, a decifrar a sua identidade cultural nacional, a dominar metodologias de estudo, a transformar informação oral em escrita, a exprimir-se com fluência, a aprender o funcionamento da língua materna, etc. O currículo de Língua Portuguesa na educação básica tem o objectivo de desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita, entre outras competências, “Ser um leitor fluente e crítico” (Simões, 2012, p. 3), ou seja, coloca o domínio da leitura em lugar de relevo no leque de aptidões a incrementar.

A questão que se coloca, mediante a mediatização das formas de leitura, é se estamos a formar leitores competentes, ou se estamos a facilitar demasiado o processo de leitura. Citando Glenna Davis Sloan: “ what schools and libraries must provide, is the experience of the best, from among a wide variety of child of children’s literature, old and new.” (Sloan, 1988, p. 4). Estes devem ser munidos de interesse, é fundamental que comuniquem algo ao aluno, caso contrário poderão ser fonte de desmotivação e podem levar, inclusivamente, ao insucesso e abandono escolar.

De acordo com os resultados de Pisa – *Programme for International Students Assessment I* – os indicadores revelam que é essencial formar leitores habilitados, leitores hábeis, com capacidade de compreensão e interpretação do texto escrito. De forma a cumprir com este objetivo, foi preocupação central do Ministério da Educação planear a entrada em vigor do Plano Nacional de Leitura, que entrou em vigor no ano letivo de 2006 / 2007.

A leitura assume um papel fulcral, uma vez que o poder desta aptidão é fundamental para possibilitar o acesso ao saber em todas as ocorrências da vida quotidiana. Sabendo

como interpretar uma pluralidade de textos, os jovens conseguem aceder às informações, matérias escolares ou extraescolares, transformando-se desta forma em indivíduos aptos, com capacidade de intervenção e sentido crítico. Numa comunidade em que a Internet se afirma como meio de comunicação e de porta para o conhecimento, a posse de uma capacidade de leitura apropriada é um facto essencial para que o estudante/leitor possa tirar vantagem daquilo a que a auto-estrada da informação lhe dá acesso. A obtenção de habilitações de leitura sucede duma forma gradual, que se processa ao longo de todo o trajecto escolar e mesmo após o seu termo, dado que as imposições que a vida em sociedade nos coloca assumem formas distintas, forçando os discentes/indivíduos a repensar com muita frequência as suas experiências de leitura.

Se o exercício de formar leitores habilitados impõe, sobretudo um desejo de aprender dos discentes/leitores, é, no entanto, aos docentes que cabe levar a cabo práticas pedagógicas que lhes proporcionem a obtenção de capacidades de leitura adequadas que os tornem aptos a corresponder aos pedidos que a sociedade actual lhes exige. A colocação em prática do currículo obedece de sobremaneira ao labor levado a cabo na sala de aula pelos professores de Português, que aportam para as suas aulas as definições que detêm sobre o que é ler ou o que esclarece um leitor, ou ainda a promoção da oralidade em contexto escolar¹.

Em relação à oralidade, Schnewly e Dolz defendem que: “selecionar diferentes textos (orais) utilizados socialmente tornará o ensino mais significativo para os alunos e professores” (*apud* Coutinho, 2012, p. 5). Como tal, torna-se fundamental o desenvolvimento nos discentes de capacidades linguístico-discursivas através de distintos tipos de textos, na relação quotidiana dos indivíduos, de forma voluntária (tal como acontece em diálogos espontâneos), e com um carácter mais frequente (tal como sucede em atos institucionalizados em sociedade). Tal facto é essencial, dada a existência da necessidade de educarmos jovens com capacidade crítica e habilitada para agir no seu meio, tendo como base o seu processo de ensino escolar e o seu interrelacionamento pessoal, que lhes dá a oportunidade de se expressarem, de arguirem, de concertarem um discurso com um interlocutor, exercendo funções verbais distintas em cada circunstância da vida.

Também ao nível das escolhas dos textos que são objecto de trabalho poderemos associar uma forma peculiar de ver a leitura. Um docente que escolha apenas textos literários como ponto de partida para o ensino da compreensão da leitura terá forçosamente uma forma de conceber o acto de ler distinta da de um professor que envolva o aluno na descoberta de textos literários e não literários, proporcionando-lhe o contacto com uma diversidade enriquecedora de objectos textuais com tipologias e linguagens variadas.

Tendo em conta o papel da escola na integração social dos cidadãos e pressupondo-se que lhe cabe primordialmente a tarefa de formar leitores, será importante identificar que

¹ É igualmente importante ter consciência do que pensam os discentes de Português sobre a competência da leitura e da oralidade e o perfil de leitor/orador, buscando da mesma forma entender quais os aspetos que qualificam as suas experiências pedagógicas de educação e de compreensão para a oralidade e para a leitura: se é a correção na construção frásica, a compreensão textual, a expressividade na leitura e oralidade ou o facto de se fazer eximir sem pausas.

modelos de ensino da compreensão da leitura nela existem e que consequências têm na vida escolar e em sociedade dos alunos/leitores. Foi nesse sentido que no presente relatório explorei o tema em questão.

Se os nossos discentes têm como língua materna o Português, e aperfeiçoam-no à medida que crescem, há outras línguas que integram o *currículum* escolar e que se acha serem importantes para a escola e para o mundo do trabalho. No 5.º ano de escolaridade, o aluno inicia a aprendizagem de uma segunda língua, que neste caso em específico foi o Inglês e no Terceiro Ciclo já conhece um terceiro idioma: o Espanhol. Este último idioma é falado em quase todos os países da América Latina (com a exceção do Brasil, Belize, Haiti, Guianas e várias ilhas caribenhas), nas Filipinas, na Ásia e na Guiné Equatorial, na África. Contabilizam-se duzentos e cinquenta milhões de falantes, em todo o mundo. Dado ter frequentado o Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário.

O Inglês é por norma o idioma que os alunos optam por aprender no início do 2.º Ciclo, e que se expandiu após a Revolução Industrial, depois do processo de colonização de alguns países da América, Ásia, África e Oceania e que é língua oficial nos Estados Unidos, Grã-Bretanha, Canadá, Irlanda, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul e vários países das Caraíbas. Dada a globalização, esta é a língua dos negócios e das viagens.

Existe uma insistência particular no ensino da disciplina de Português, e é com razão que é feito, uma vez que esta tem vantagens em todo o currículo do aluno e tem interferências positivas na maior parte dos objetivos escolares. Assim, se o discente não for capaz de ler e de se expressar de uma forma fluída e correta, vai ter dificuldades nas demais disciplinas que incluam o uso da língua portuguesa. Assim sendo, é primordial um grau de proficiência, no mínimo intermédio, para um bom desempenho nas demais áreas que abarquem o uso do Português. Daí, incluir no presente relatório uma terceira parte onde abordo todos os passos dados durante a prática letiva para o aperfeiçoamento do uso de língua portuguesa e da língua espanhola.

A importância do Português para a vida do aluno e para o desenvolvimento da sua cidadania e profissão futura é inegável. A língua portuguesa institui-se com o idioma oficial para o aluno português. Se, desde muito cedo começa a língua portuguesa começa a ser utilizada pelo aluno, um ponto é certo: este mesmo idioma vai ser um dos principais meios transmissores de pensamento e conhecimento, quer durante o período correspondente ao ensino básico e secundário, quer durante o seu percurso académico e ao longo da sua prática profissional. Desta forma, quanto maior for a sua aplicação durante a frequência escolar (no caso concreto, a leitura e a oralidade), melhor será o seu desempenho no futuro. É fundamental a prática, o treino (individual ou coletivo), a partilha com a família, com os colegas e professores desta competência. Recorrer à leitura é essencial, para desta forma incrementar o leque vocabular, só assim a proficiência pode ser atingida. A cidadania só pode ser colocada em prática através do diálogo, este é um ato decisivo para a integração social do indivíduo. O homem só é parte integrante da sociedade se interagir com os demais

membros do grupo em que se encontra inserido. Por isso é que nós escolhemos este tema para relatório de estágio, até porque vimos as lacunas existentes na turma e entre estudantes jovens. A percepção destas dificuldades foi detetada ao longo da observação das aulas das professoras-orientadoras, e com base nas dificuldades expressas pelos discentes em termos de discurso oral e durante o processo de leitura, avançamos para um processo de pesquisa sobre o tema. Foi nosso objetivo perceber o que estava na origem destas lacunas e delinear um projeto-ação de forma a melhorar estas competências nos grupos com os quais trabalhamos.

De facto, o presente relatório tem como objetivo levar a uma reflexão sobre a prática da leitura e da oralidade em contexto escolar. O trabalho apresentado está dividido em três partes distintas: uma primeira parte na qual se aborda o projeto-ação sobre leitura e oralidade, uma segunda parte que trata dos conceitos de oralidade e leitura e por fim a terceira parte deste trabalho em que se descrevem os exercícios práticos acerca da leitura e oralidade.

Esta competência não deve obrigatoriamente ser comparável à Hidra de Lerna, que torna árduo o pedido de Hércules aos professores e alunos, enquanto se processa o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Efetivamente, e de acordo com a prática letiva que realizei durante o ano letivo de 2015/2016, fazer com que o aluno se expresse corretamente oralmente ou realize uma leitura correta e emotiva de um texto não se pode comparar, em termos de dificuldade - para recorrer à alegoria mitológica -, com a árdua tarefa de Hércules para matar a Hidra de Lerna. De facto, nem a oralidade, nem a escrita se devem comparar a um monstro, se bem que, por vezes, essa é a ideia com que ficamos quando pedimos a alguns discentes para que se pronunciem em sala de aula ou realizem a leitura de um dado excerto em Português ou em Espanhol. Procurei simplificar a minha tarefa com base em exercícios de motivação (tais como exibição de powerpoints, ferramentas audio ou audiovisuais), leitura de textos apazíveis e o uso de materiais (questionários orais, questionários escritos e elaboração de textos por parte dos alunos) que fossem ao encontro dos interesses dos discentes e à necessidade das disciplinas. Em vez de combater, incentivei os meus alunos para que se tornassem melhores oradores e leitores mais fluentes. Creio ser este o caminho correto de forma a atingir a proficiência na oralidade e na leitura em sala de aula, contribuindo para o sucesso do aluno dentro da sala de aula e ao longo do futuro que o espera.

**I PARTE –
PROJETO-ACÇÃO SOBRE LEITURA E ORALIDADE**

Introdução

Nesta primeira parte do relatório irei debruçar-me sob sete aspetos distintos, tais como: a caracterização da escola onde levei a cabo a minha prática letiva, a descrição das turmas com as quais trabalhei (quer em Português, quer em Espanhol), a definição do plano-ação e dentro deste mesmo âmbito passarei a um breve relato das atividades desenvolvidas com as diferentes turmas (tomando como base um trabalho realizado para a disciplina de Espanhol, que inclui a descrição das atividades levadas a cabo na prática letiva de Espanhol, tendo elaborado da mesma forma uma síntese das atividades de Português), serão analisados os índices internacionais no que diz respeito à leitura e por fim farei uma breve abordagem à leitura e à oralidade em Espanhol e Português.

Estes mesmos aspetos foram tomados em conta uma vez que são essenciais para justificar a pertinência da análise e tentativa de melhoria da performance dos alunos em Português e Espanhol.

É de salientar que os objetivos a que me propus no campo da leitura e da oralidade foram:

1. Fomentar a oralidade em sala de aula através de questionários e de trabalhos feitos pelos alunos (não foram, igualmente, menosprezados os debates em sala de aula);
2. Melhorar a performance dos discentes em termos de leitura e de expressão oral;
3. Como a leitura e da expressão oral são atividades que se melhoram pelo treino, incentivar ao seu treino.
4. Não desanimar perante o erro praticado, pois não é uma calamidade, mas um passo inevitável da aprendizagem a oportunidade para melhorar.

1. Caracterização da escola

O Agrupamento de Escolas de Pedrouços, em 2006, celebrou um contrato com o governo português no âmbito do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2) devido aos graves problemas sociais, económicos e culturais que a atingem indiretamente, tais como: desemprego, existência de famílias atípicas ou desestruturadas, casos de violência doméstica, indisciplina, abandono, insucesso escolar e inserção de crianças em instituições de apoio e solidariedade social (todos os factos mencionados interferem com o ambiente de sala de aula, acabando por se traduzir num panorama com crianças mais inquietas, com alunos com dificuldades de aprendizagem, carências emocionais e desmotivação).

A escola tem 203 docentes, 82% dos quais fazem parte do quadro e os restantes 18% são professores contratados.

No que diz respeito ao 3.º ciclo do ensino básico, que constituiu o grupo alvo da nossa prática profissional, este é constituído por 486 alunos (distribuídos por 22 turmas) dos quais 35% usufruem de escalão A e 18% usufruem do escalão B (na nossa prática letiva e dos demais docentes, esta situação traduz-se na inexistência em sala de aula de materiais, tais como livros de atividades ou manuais, o que constitui um entrave à boa prática letiva);

Os alunos possuem na sua maioria um computador e têm acesso à Internet em casa, apesar de o seu interesse em fazer pesquisas ser diminuto. Os mais interessados e mais empenhados recorriam com maior frequência à biblioteca da escola para levantar livros para estudo ou aceder à Internet. Os pais, por sua vez, quase não possuem formação académica, o que acaba por não ser estimulante, uma vez que não possuem conhecimento suficiente, em termos literários, de forma a incentivar os filhos à leitura. O Relatório de Avaliação Externa das Escolas elaborado para o agrupamento de Pedrouços em 2013 revela que só 6% dos pais têm habilitações superiores e todo o estímulo vindo do exterior é positivo para o aluno. Se tal não existe, o aluno tem maior probabilidade de revelar dificuldades de aprendizagem e o professor uma tarefa mais árdua pela frente. Tudo isto para concluir que, após as primeiras observações realizadas das aulas de Português e Espanhol, deparamo-nos com grupos que revelavam as seguintes dificuldades:

- Expressão oral deficitária devido à articulação de sons errada (que dificulta a compreensão) e a pronúncia fechada dos sons;
- Leitura em voz alta com muitos problemas (não respeitavam a pontuação, apresentavam uma entoação desadequada, um tom de voz baixo e uma articulação errada das palavras que não conheciam).

Estes foram os dados que me levaram a optar pelo tema “Leitura e expressão oral nas aulas de Português e Espanhol (7.º - 9.º) – um caso de estudo no Agrupamento de Escolas de Pedrouços”.

2. Descrição das turmas

Português

Na disciplina de Português, a turma 7.º D, um grupo de 20 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, era descrita como uma turma com comportamentos pouco próprios, com um aproveitamento fraco, falta de hábitos de estudo, falta de concentração e, como tal, as atividades de motivação mostraram-se fulcrais para envolver os alunos no tema da aula. Recoríamos a imagens, apresentações em *PowerPoint* e chuva de ideias. Juntamos inclusive a música, de forma a obter a total colaboração do grupo. Sempre que era possível, as atividades eram direcionadas para os alunos, abordando tanto temas previstos no programa de Português como também levávamos para a aula de Português temas do quotidiano que permitissem a promoção do debate, uma vez que a turma revelava desde o início dificuldades a nível da construção frásica.

A turma de 8.º ano de Português, o 8ºB, era composta por 21 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. A turma sempre pautou pelo respeito, pelo acatamento dos pedidos efetuados pelos professores estagiários dentro e fora da sala de aula e pela aceitação das chamadas de atenção, sempre que tal fosse necessário. Acompanhou com interesse as atividades planificadas e atingiu os objetivos previstos na área que pretendia trabalhar (domínio da oralidade e da leitura).

Espanhol

A turma 7.º C era um grupo de iniciação, composto por 18 alunos, cujas idades variavam entre os 12 e os 15 anos. Apresentavam um comportamento instável, eram barulhentos, não acatavam as ordens dos professores e demonstravam pouco interesse pela disciplina. Este facto deixou-me surpresa, dado esta ser uma língua “nova” para os alunos, o que se costuma traduzir num maior interesse pelos conteúdos dados. Uma vez que constituíam um grupo de iniciação, o trabalho levado a cabo com a turma foi essencialmente a nível de expressão oral, dado que, em termos de leitura, o aluno iniciante na área do Espanhol só é capaz de fazer uso de frases previamente ensaiadas. De acordo com o Quadro Comum Europeu de Referências, este aluno fala um pouco sobre si e sobre as suas necessidades mais imediatas. Os textos construídos pelos alunos foram bastante simples e lidos com maior correção já na última unidade didática, altura em que os alunos já conseguiam ler com alguma correção.

A prática profissional feita em Pedrouços deu-me a oportunidade de trabalhar com a turma do 8.º D, com 22 alunos cujas idades variavam entre os 12 e os 16 anos. Este grupo apresentava igualmente um comportamento perturbador, eram alunos faladores, no entanto já possuíam mais conhecimentos lexicais. Nesta turma foi possível trabalhar quer a oralidade, quer a leitura. Os instrumentos usados passaram por ferramentas informáticas, manuais e materiais próprios (fichas de trabalho). Os alunos eram incentivados a explorar a musicalidade da língua espanhola e as técnicas teatrais de projeção de voz, por isso considero que este trabalho foi muito mais que trabalhar a prosódia. Foi a combinação de uma série de técnicas que levam a uma maior expressividade, quer na oralidade, quer na leitura.

A prática profissional neste agrupamento deu-me a oportunidade de entrar em contacto com alunos do 9.º A, uma turma composta por 23 alunos, cujas idades variavam entre os 13 e os 15 anos, coesa, mas cujos conhecimentos da língua parecem um pouco esquecidos. Ao iniciar a unidade curricular com este grupo, tinha expectativas mais elevadas quanto ao seu desempenho, no entanto, os alunos participavam pouco e a maioria das suas intervenções ocorria em Português.

3. Definição do plano-ação

No período de observação letiva na EB 2/3 de Pedrouços, no ano letivo de 2015/16, que decorreu entre outubro e dezembro de 2015, constatei que os alunos demonstravam dificuldades na leitura e mais ainda na oralidade, razão pela qual decidi tomar esta matéria para tema de relatório. A questão que coloquei a mim própria foi: de que modo posso ajudar os meus alunos a superar estas dificuldades e que estratégias posso utilizar para conseguir tal desiderato?

Tendo em conta o material já disponibilizado nos manuais de apoio e cadernos de atividade, elaborei materiais próprios, que acabaram por enriquecer as aulas: *powerpoints*, fichas de trabalho e materiais de áudio, atividades elaboradas a partir do *Hotpotatoes*... Para além das minhas produções, recorri também a vídeos do *youtube*. O uso dos vídeos teve

como objetivo principal pôr os estudantes em contacto com falantes nativos (sobretudo no caso do Espanhol) ou com uma actividade de muita qualidade, como é o caso da leitura de um texto poético feita por um actor.

Outra forma distinta de incentivar os meus alunos à melhoria da oralidade passou pela apresentação em aula de actividades orais, previamente preparadas (resumos de textos, interpretações de textos, comentários diversos...), frente à turma.

4. Plano de ação: atividades desenvolvidas

Na disciplina de Português, as atividades levadas a cabo foram as seguintes:

Unidades Didáticas	Atividades elaboradas para promoção da oralidade e leitura expressiva
Unidade didática 1 8º B 04/12/2015	1. Atividade de motivação com base em imagens da mitologia grega para dedução do tema a tratar em aula, planificada de forma a promover a oralidade. 2. Projeção em PowerPoint do conceito de Mito, para leitura em voz alta. 3. Projeção em PowerPoint do Mito da Criação para leitura individual em voz alta.
Unidade didática 2 8º B 28 e 29/01/2016	Atividade de motivação para dedução do tema da aula (leitura de um excerto do livro “A cidade dos deuses selvagens” de Isabel Allende) Leitura dialogada em voz alta do excerto “A Besta”, de Isabel Allende. Leitura dialogada em voz alta do texto “Quando se está apaixonado.”, da autoria de Álvaro Magalhães.
Unidade didática 3 7º D 15 e 16/02/2016	1. Gravação da 1.ª e 2.ª parte do texto “O Castelo de Faria”, da autoria de Alexandre Herculano, por parte da docente para promover a expressividade na leitura, seguida de leitura em voz alta do texto por parte dos alunos.
Unidade didática 4 8º B 10 e 11/03/2016	Audição de uma gravação de um primeiro excerto do texto “A Saga”, da autoria de Sophia de Mello Breyner, seguida de leitura em voz alta do mesmo texto e na aula seguinte leitura em voz alta do outro excerto, correspondente à 2.ª metade do texto “A Saga”, de Sophia de Mello Breyner. Concurso de leitura expressiva do poema “Canção de Hans, o marinheiro”, da autoria de Manuel da Fonseca, para promoção da leitura expressiva.
Unidade didática 5 7º D 09 e	Treino de leitura expressiva por parte do grupo de alunos que frequenta as aulas de apoio e comparação em aula da leitura feita por alunos que fazem parte do grupo treinado e a leitura feita pelos restantes colegas.

10/5/2016	<p>Leitura em voz alta da biografia de Miguel Torga.</p> <p>Leitura expressiva em aula do poema “A Espera” de Miguel Torga.</p> <p>Atividade final da aula: escrita de um poema por parte dos alunos, para promoção da oralidade e da leitura, em sala de aula.</p>
-----------	---

A disciplina de Português, no 3.º Ciclo do Ensino Básico é uma cadeira de consolidação e aperfeiçoamento de conhecimentos anteriormente adquiridos e de aprendizagem de novos conteúdos. O objetivo estabelecido para os meus grupos de trabalho foi o aumento da sua proficiência em termos de oralidade e leitura. O trabalho desenvolvido durante o estágio realizado foi levado a cabo, não só em contexto de sala de aula, mas também, sempre que necessário nas aulas de apoio, de forma a promover o treino da leitura dos discentes.

Foi meu intuito enveredar pela variedade no que diz respeito ao leque de atividades a desenvolver em sala de aula, dando especial ênfase ao trabalho da oralidade e da leitura mediante o fornecimento de instruções aos alunos.

Na disciplina de Espanhol as atividades levadas a cabo foram as seguintes:

Unidades Didáticas	Curso/ Grupo	Atividades de promoção da oralidade expressiva e leitura expressiva
Aula cero 21/10/2016	7º C	<i>Las profesiones</i> Debate sobre as profissões
Unidade didáctica 1 08/01/2016 13/01/2016 15/01/2016	7º C	<i>La ciudad</i> Atividade de motivação em powerpoint: os meios de transporte. Debate; Leitura em voz alta do texto “ <i>Mi ciudad</i> ”; Respostas orais produzidas pelos alunos relativas às perguntas de interpretação;
Unidade didáctica 2 23/02/2016 01/03/2016	9º A	<i>Un mundo de tecnologías</i> - Jogo sobre as lojas online em Espanha: correspondência entre imagens e descrição; - Atividade de compreensão auditiva como mostra de leitura expressiva - Debate oral sobre vantagens e desvantagens de comprar na Internet. - Observação direta das respostas produzidas pelos alunos; - Leitura em alta voz do texto “ <i>¿Y el futuro como será?</i> ”;
Unidade didáctica 3 13/04/2016 15/04/2016	8º D	<i>¡Qué rico!</i> -Atividade de motivação com cantiga “ <i>Como de todo</i> ” para promoção de debate sobre uma alimentação correta; -Leitura em voz alta do texto: “ <i>Las comidas en España</i> ”;

20/04/2016 22/04/2016		-Observação direta das respostas orais dadas pelos alunos às perguntas de interpretação; -Questionário oral sobre o vídeo “ <i>Las comidas en España</i> ”; -Apresentações em pptx para leitura em alta voz sobre os pratos típicos espanhóis, as sobremesas e expressões coloquiais relacionadas com a comida;
Unidade didáctica 4 13/05/2016 18/05/2016 20/05/2016	7º C	Ir de viaje Actividades de motivação em pptx para que os alunos adivinhassem o tema da aula; Observação direta das respostas orais produzidas pelos alunos a propósito da meteorologia; Leitura dos diálogos elaborados pelos alunos sobre o tempo; Projeção de pptx para prática sobre a estrutura gramatical: “ <i>estar + gerúndio</i> ” (construção frásica); Diálogo sobre o destino preferido de férias;

Na disciplina de Espanhol as atividades levadas a cabo foram as seguintes:

La unidad didáctica que evaluaré en este tercer documento del portfolio de prácticas fue mi cuarta unidad didáctica en español que se intitula “*De viaje*”.

El curso era de séptimo año y el grupo fue el C. Un grupo con el cual ya había trabajado en mi primera unidad didáctica y que me sorprendió por el cambio de comportamiento, por la falta de motivación de algunos elementos que inicialmente participaban bastante y se interesaban por los contenidos en la clase de español. Destaco la contribución de los mejores alumnos de este grupo: Maria João, Mariana, Hugo, Ruben y Maria como los alumnos que más se esforzaron y que pienso que tendrán los mejores resultados.

Las clases de este grupo son el miércoles por la tarde (90 min.) y el viernes al último período de la mañana.

Descriptores del PEFPI

USO DE LA PROGRAMACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA

Sé temporalizar las actividades de la clase teniendo en cuenta que los alumnos poseen diferentes periodos de atención y capacidad de concentración.

En esta tercera unidad didáctica no tuve dificultad en temporalizar las actividades de la clase, simulé la clase en casa e incluso borré algunos ejercicios que había planteado inicialmente porque eran demasiado extensos.

Los alumnos demostraron, sin motivo una falta de interés muy grande. En la primera clase hablaron muchísimo. Esto se pasó desde la primera actividad durante la cual escucharon una canción y de una forma muy sencilla repasaron el contenido de los meses del año. Explicué de variadas formas que había que hacer, solamente rellenar los espacios en

blanco cuando incluso los meses ya estaban ordenados en la canción. Se perdió tiempo al corregir el ejercicio, porque al final tenía alumnos que no tenían nada escrito en la letra de la canción, mientras que los más interesados ya lo habían terminado. El segundo ejercicio fue creado por mí, en Internet, con el hotpotatoes. Rápidamente terminaron el ejercicio en el ordenador y rellenaron los espacios de las palabras cruzadas en la ficha. Explicué a continuación el empleo de “*muy*”, “*mucho(s)*”, “*mucha(s)*” y completaron el ejercicio sin dificultades, aunque algunos no lo entendieron. Se trataba de analizar se el “*muy*” o “*mucho*” se presentaba antes de un adverbio, sustantivo o adjetivo. El alumno que más participó en esta actividad fue Fabricio.

En seguida empezamos a trabajar la ficha sobre el tiempo atmosférico. Pedí para que cada alumno leyese una expresión sobre el tiempo atmosférico, lectura en alta voz para comprobar la expresividad. Analicé también con ellos las expresiones que se suelen utilizar para hablar del tiempo. Y llegaron a completar el ejercicio 2.1 de la segunda ficha. La última actividad se quedó como deberes para la clase siguiente.

Cuando empecé la clase siguiente y para no perder tiempo hice la corrección de los deberes en PowerPoint y conté con la contribución de los alumnos, Mariana, Maria y Rubén (destaco para mi tesis de master la expresividad que Rubén empleó en el diálogo que creó). Proyecté en PowerPoint los contenidos de la clase anterior porque utilizar el PowerPoint no da lugar a dudas con relación a ninguna expresión que en él se utilice o se escriba.

Pasamos a la interpretación de la diapositiva de PowerPoint sobre el destino de viaje de Los Simpson que dibujé. Con el pretexto de la acción de Marge, Homer y Magie (hacer una búsqueda en el ordenador sobre el tiempo atmosférico) llegamos al contenido que abordé en seguida, las acciones en desarrollo con la perífrasis: “*estar + gerundio*”. Los contenidos gramaticales son algo que tengo que trabajar más, pero al mismo tiempo no ir más allá que las necesidades del grupo, de acuerdo con el nivel.

Me olvidé de presentar un PowerPoint con imágenes gift para trabajar un poco más las acciones en desarrollo. Aun así, los alumnos contestaron sin dificultad a las preguntas planteadas en la ficha de trabajo presentada por la docente en clase.

A continuación, los alumnos ven un video sobre Ibiza y al mismo tiempo tienen que contestar a un cuestionario sobre el visionado. Lo hicieron correctamente.

La tarea final de esta clase fue hacer un texto sobre el destino ideal de vacaciones para los alumnos. Al final como aún tenía tiempo hice un juego con el grupo sobre las acciones en desarrollo: había que imaginar la profesora de vacaciones y de acuerdo con sus gestos los alumnos tenían que adivinar que le gusta más hacer durante sus vacaciones, describiendo la acción en desarrollo.

Escribieron los contenidos al final de la clase con su proyección en la pizarra a través de PowerPoint. Les dé a los alumnos una ficha de deberes.

En la última clase los alumnos estaban extremadamente ruidosos. Profesora Carla me pidió que no corrigiese los deberes y estos se quedarían como revisiones en su clase, porque

claro tenía en el aula muchísimos alumnos que no estuvieron en la clase anterior. Faltó casi mitad del grupo.

Empezamos con el análisis de la perífrasis “*ir + a + infinitivo*” para expresar planes y “*querer + infinitivo*” para expresar deseos.

De seguida agrupé los alumnos en grupos de 4 y cada grupo tenía que organizar la agenda de los diferentes días de vacaciones de la familia Simpson. Lo hicieron bien y un elemento de cada grupo salió a la pizarra para escribir el texto que su grupo había preparado. Ni todos pasaron el texto en su ficha. La principal dificultad cuando uno trabaja en grupo es hacer con que todos trabajen de la misma forma. Los alumnos fueron perezosos a la hora de escribir. Les entregué la encuesta final y se quedaron con la pregunta 2 para hacer como deberes (era un repaso de contenidos ya abordados). Todos los nuevos contenidos previstos para esta unidad fueron abordados en clase.

Hablar / Interacción oral

Puedo evaluar y seleccionar una variedad de materiales para estimular la realización de actividades de expresión oral (ayuda visual, textos, materiales auténticos, etc.).

A lo largo de esta unidad didáctica, una vez que son alumnos de un nivel A1 y que de acuerdo con el MCER utilizan expresiones y frases sencillas para describir algo y hablar sobre las personas que el alumno conoce y en términos de interacción oral desarrollan conversaciones sencillas cuando la persona con quién hablan está dispuesta a repetir, a intentar explicar de otra forma el contenido anterior. Así, exploré diversos recursos sencillos como imágenes de la familia Simpson y medios de transporte (ayuda visual) para que adivinasen el tema de la unidad didáctica y se expresasen oralmente.

Utilicé en la primera clase una canción denominada “Los meses del año” (material auténtico) para repasar los meses del año. En mi opinión, el ejercicio hecho con el hotpotatoes, para repasar las estaciones del año, también estimuló la realización de actividades de expresión oral una vez que casi todos los alumnos intentaron participar y rellenar los huecos de las palabras cruzadas oralmente.

Siguiendo todavía con los ejercicios elaborados para la primera clase, en la segunda ficha y más específicamente con el ejercicio 2.1, en el cuál pedí para que se expresasen sobre el tiempo atmosférico conseguí trabajar con el grupo la expresión oral dado que antes de pasaren a la redacción por escrito de las respuestas ya habían contestado oralmente a las mismas.

Las diapositivas en *PowerPoint* de motivación que dibujé para cada clase proporcionaron momentos de expresión oral, a la hora de interpretar el significado de cada elemento o el tipo de actividad desarrollada por los personajes.

En la segunda clase y con la explotación de las acciones en desarrollo, ningún de los alumnos dejó de intervenir y participar en clase, se mostraron bastante interesados y colaboraron en la resolución de todos los ejercicios oralmente. Esto era lo que verdaderamente me interesaba, por un lado, porque prosigue este tipo de actividad con los

objetivos del MCER con relación a la expresión oral de los alumnos y, por otro lado, me permitió observar la interacción oral del grupo y la expresividad desarrollada durante su discurso oral, que en mi opinión es mucho mayor en español añadiéndose también a la prosodia de la propia lengua. Estos son aspectos a reflexionar en mi tesis de master.

El video que acompañó la resolución de la tarea final para esta clase, la descripción del destino de vacaciones de los alumnos contribuyó para un espacio de expresión oral, una vez que la alumna Maria João ya había visitado Ibiza y describió esta isla como destino turístico, y suscitó el interés de los demás compañeros. Toda esta experiencia me hace pensar que no es solamente con diálogos o escenas teatrales que conseguimos en clase evaluar el desarrollo de la expresión oral de los alumnos. A veces, con el abordaje de un tema como este es el propio alumno que empieza a construir su discurso y esta es una buena contribución para mi tesis de master en español.

Casi en el término de esta clase, el juego fue un desafío para mí porque fue una actividad imaginada por mí mentalmente pero que resultó muy útil para la producción del discurso oral de los alumnos.

En la última clase hubo momentos de expresión oral pero como decidí trabajar con los alumnos en grupos hubo casos en que el grupo se expresó, pero en portugués y no en español como yo pretendía.

Análisis del error

Sé tratar los errores que puedan surgir tanto en la lengua hablada como escrita de una manera que ayude al proceso de aprendizaje y no perjudique la confianza del alumno o impida la comunicación.

Con cualquier uno de los grupos con que trabajé desde el inicio del año, tuve el cuidado de corregir sus errores, fuesen ellos orales o escritos. Intenté hacerlo en el propio momento en el cual el error ocurrió y como esta es una nueva lengua me da la sensación que no se avergüenzan tanto como cuando erran en una clase de portugués. Los grupos donde se trabaja mejor esta corrección del error son los grupos de séptimo. Pero ¿por qué? Talvez porque son los que más entusiasmo nos transmiten a la hora de aprender. Aprender a hablar o a escribir.

En la oralidad es fundamental para mí porque si lo que quiero son alumnos que hablen de una forma correcta y expresiva hay que corregirlos y cuanto más temprano lo haga menores serán las posibilidades de volvieran a cometer el mismo error. Lo hago de una forma natural y sin darle la impresión de ser un error fatal e intento hacerlo así porque si un profesor corrige un alumno recurriendo a una forma más negativa, haciendo incluso comentarios o comparaciones con otros compañeros, el alumno que cometió el error se avergüenza y seguramente no vuelve a participar en clase, o sea el propio profesor impide la comunicación.

Y para que no cometiesen errores a veces eran los propios alumnos a preguntar de antemano como se decía algo y desde luego con nuestras instrucciones empezaban a hablar

correctamente. Es norma todavía que el alumno vuelva a plantear la misma pregunta con relación al significado de una misma expresión hasta que sea capaz de producir su propio discurso, esta situación se verificó varias veces.

La corrección de los errores en los textos producidos por los alumnos era hecha siempre recurriendo a la explicación del motivo del error, no solamente porque es importante interiorizar determinadas expresiones, pero también porque hay que memorizar por ejemplo las reglas de acentuación en español.

El aprendizaje del español presenta una ventaja, para los alumnos portugueses, ventaja esa que no la tienen otros pueblos, que es la semejanza entre su lengua materna y el español. Un portugués tiene menos probabilidad de cometer errores cuando habla español y tendrá más dificultades a este nivel si se trata de otro idioma como el francés, inglés o alemán. Para la corrección del error se puede incluso recurrir al análisis contrastivo entre las dos lenguas, disminuyendo el porcentaje de errores cometidos. Esto constituye también uno de los motivos por los cuales los alumnos eligen el español como lengua segunda en el tercer ciclo de la enseñanza básica o secundaria.

Elegí este descriptor porque hablar bien y de una forma expresiva o leer expresivamente incluye no cometer errores y una vez más este tema está relacionado con mi tesis de final de master.

5. Leitura e índices internacionais

Segundo Sardinha (2012) a prática da leitura é, ainda, alvo de limitações no nosso país . No entanto, salienta-se o facto de Portugal apresentar um melhor desempenho em termos de leitura desde o ano de 2000. Em termos de leitura, o nosso país ocupa o 18º lugar.

O *Programme for International Student Assessment* (PISA), desenvolvido pela OCDE, visa avaliar se os alunos de 15 anos – idade em que, na maior parte dos países participantes, os alunos se encontram no final da escolaridade obrigatória – estão preparados para enfrentarem os desafios da vida quotidiana.

O PISA foi concebido para avaliar se os alunos conseguem mobilizar as suas competências de Leitura, de Matemática ou de Ciências na resolução de situações relacionadas com o dia-a-dia, e não se são capazes de reproduzir os conhecimentos adquiridos nessas áreas. Também é avaliada a Resolução Colaborativa de Problemas e a Literacia Financeira.

Os testes do PISA são elaborados de acordo com um Quadro de Referência (veja-se a *Framework* do PISA 2015) comum a todos os países da OCDE. As aplicações do PISA ocorrem em ciclos de três anos. Em cada ciclo do PISA, é dada ênfase a uma das áreas avaliadas (Leitura, Matemática ou Ciências).

No campo da leitura, os anos em avaliação foram 2000, 2009 e 2018. Portugal participou em todos os ciclos PISA até à data – 2000, 2003, 2006, 2009, 2012 e 2015 – e participa no ciclo de 2018.

Em cada ciclo do PISA, são seleccionados alunos de 15 anos, através de um processo de amostragem em duas fases. Na primeira fase, é constituída uma amostra aleatória estratificada de escolas. Na segunda fase, são identificados, nas escolas seleccionadas, todos os alunos elegíveis para a realização dos testes (os alunos que têm 15 anos e que frequentam, pelo menos, o 7.º ano de escolaridade). Destes, são seleccionados aleatoriamente, pelo consórcio internacional, cerca de 40 alunos em cada escola participante. (IAVE, 2015)

6. Leitura e oralidade: diferentes realidades em Português e Espanhol

Em relação à oralidade, deparamo-nos com uma realidade inequívoca: a de que o ensino vive sobretudo da leitura. No entanto, há que frisar o facto de o ensino dispor de poucos meios audiovisuais para desenvolver esta competência.

No que diz respeito à língua espanhola, contemplada também no presente relatório, verifica-se que o número de meios interativos disponíveis para esta prática são muito superiores. Tal situação é justificável pelo facto de Português constituir a língua materna dos nossos alunos enquanto que a língua espanhola é uma língua estrangeira. Isso tem consequências na forma de trabalhar a oralidade, e, consequentemente nos materiais usados. Se o Português é a língua que lhe pertence desde o nascimento (ou a partir da integração de um aluno estrangeiro numa turma portuguesa), já o Espanhol é uma língua estrangeira, e como tal é essencial fornecer mais estímulos aos alunos. Mas será que os meios audiovisuais não serão igualmente cativantes para a disciplina de Português? Como reage o aluno? De uma forma muito positiva, no entanto este facto será explorado na segunda e terceira parte do presente relatório.

O tempo para uso da Escola Virtual² em sala de aula é escasso. Sem hesitação alguma, podemos afirmar que a forma mais eficaz para trabalhar o discurso oral é através da interação com o aluno, fazendo uso de questões ou debates levados a cabo em sala de aula. Assim sendo, o docente usa sobretudo os textos de forma a cativar a atenção do aluno durante a aula, possibilitando, assim, um aperfeiçoamento da língua em termos orais, uma vez que a leitura é um dos meios através dos quais podemos aperfeiçoar o discurso oral, dando a possibilidade ao aluno de alargar o seu conhecimento lexical.

De acordo com Albuquerque (2006) “a oralidade continua a permanecer como um parente pobre” que tanto professores, quanto alunos não sabem como abordar, desconhecendo claramente os limites do oral, assim como os trajectos do seu aperfeiçoamento. No ensino mais tradicional, a oralidade estava claramente subordinada à escrita, de tal modo que as atividades orais mais divulgadas eram a leitura em voz alta e, através do recurso à memorização, a recitação de poemas e outros textos, que nos revela que o oral mantinha um aspecto de estereótipo convencional e normativo, reduzindo-se a uma

² Projeto de educação *online* da responsabilidade da Porto Editora, cujo objetivo é disponibilizar a toda a comunidade educativa métodos de estudo e acompanhamento mais atrativos e eficazes, orientado para o sucesso escolar dos alunos.

verbalização do escrito. Não advinha, portanto, de situações espontâneas ou simuladas de comunicação.

O domínio da oralidade requer um outro tipo de abordagem em sala de aula. São inúmeros os momentos em que tentamos levar a cabo um debate, obviamente que este tipo de prática leva a momentos de rara produção em termos de produção escrita em caderno de sala de aula. Como tal, a competência oral requer outro tipo de abordagem, quer por parte dos discentes, quer por parte dos alunos. É necessário repensar as práticas orais, mesmo que estas se tornem um ato consciente.

Quer o domínio da oralidade, quer o domínio da escrita, em termos práticos exigem uma grande entrega por parte de ambas as partes, discente e docente, quer na área do português, quer na área do espanhol.

Em termos de leitura, os discentes possuem um maior grau de conhecimento na área do Português do que na área do espanhol. No que diz respeito ao Português podemos afirmar que a leitura nesta disciplina pode ser realizada frase por frase, enquanto que na docência do Espanhol tal processo poder-se-á realizar tal como sucede no ensino básico, através de uma leitura silabada.

No que diz respeito à oralidade, ao ser realizada o confronto entre os dois idiomas, podemos afirmar que a Língua Portuguesa se situa num nível superior, quer em termos de conhecimentos prévios, quer em termos de aprendizagem, a não ser que os discentes em questão se revelem portadores de maiores dificuldades em termos de competências orais ou escritas. Como veremos mais adiante, há alunos que, em virtude de fatores sociais, têm mais obstáculos em termos de cognição.

No que diz respeito à leitura em voz alta, durante o período de observação das aulas, levadas a cabo pelas orientadoras de estágio, constatei que alguns dos alunos, apesar de frequentarem o 3.º Ciclo do Ensino Básico, apresentavam algumas dificuldades em termos de verbalização dos textos escritos. A mesma dificuldade se sentia nas aulas de espanhol, sem bem que por vezes com menor intensidade. O facto de esta se tratar de uma língua nova para os discentes, proporcionava-lhes um maior prazer, quer em termos orais, quer em termos de leitura.

Assim, em cada uma das unidades didáticas que planifiquei, foi minha preocupação incluir nelas atividades que proporcionassem a prática da leitura, sensibilizar os alunos para a importância do posicionamento da voz, o distanciamento do rosto em relação ao objeto de leitura (evitando que a voz abafasse), da teatralização das leituras e mesmo para o treino da leitura em casa (recorrendo, por exemplo, ao gravador do telemóvel para que o aluno autoavaliasse a sua leitura).

Criei materiais próprios, tais como gravações realizadas por mim, de forma a que estes exemplos constituíssem um exemplo de leitura expressiva. No entanto, nunca menosprezei a oralidade e, nesse sentido, foi minha preocupação, desde o início, estar atenta à forma como os alunos respondiam aos questionários elaborados para cada texto analisado. Foram planificadas atividades visando o debate, a troca de ideias e a cada momento eram

reformuladas as respostas dadas pelos alunos e este processo culminava com um exercício escrito, porque “a escrita representa a fala” (Bozza, 1996). A diversidade de materiais criados teve, também, como objetivo combater as dificuldades que cada um dos grupos apresentava; também foi sempre importante o fator motivação.

Conclusão

A redação da primeira parte do relatório teve como objetivo dar a conhecer pontos essenciais sobre a escola (as características sociais deste agrupamento e que o tornam diferente de outras escolas em Portugal), os diferentes grupos com os quais trabalhei (caracterização de cada turma). Foram apresentados os motivos que me levaram a optar pela realização de todo um trabalho que visava a melhoria da qualidade da oralidade e da leitura dos discentes com os quais interagi. Realizamos da mesma forma, uma breve abordagem às atividades levadas a cabo em sala de aula, em Português e Espanhol, ponto que será aprofundado na terceira parte do presente relatório.

Este primeiro capítulo incluiu, ainda, um trabalho elaborado para a disciplina de Espanhol II e que teve como objetivo uma reflexão sobre as principais dificuldades por mim experienciadas durante a última unidade didática de Espanhol. Neste explanei dois pontos do Portefólio das Línguas, que se relacionam com o tema do meu relatório: a fala e a interação oral e, também, a análise do erro.

De forma a dar início à análise teórica da oralidade e da leitura, tornou-se inevitável uma breve abordagem aos estudos realizados por PISA no que diz respeito aos resultados apresentados por Portugal no campo da leitura, e, por fim, teci um breve comentário acerca das diferentes formas de aprendizagem do Português e do Espanhol em Portugal.

**II PARTE –
TEORIA DA LEITURA E DA ORALIDADE**

Introdução

Não faria de todo sentido a não inclusão neste relatório de uma parte teórica alusiva aos conceitos com os quais trabalhei na minha prática-profissional. Na segunda parte do presente trabalho darei especial relevo aos aspetos históricos da oralidade (uma vez que esta se desenvolveu desde as origens do Ensino e da Democracia); será, igualmente, desenvolvido o conceito de Oralidade (dando especial ênfase aos sons do Espanhol, trabalhados em sala de aula) e de Leitura; foram analisados aspetos essenciais relacionados com a oralidade (e tantas vezes esquecidos, mas trabalhados durante o período do estágio), tais como a mímica, os gestos, o medo de falar em público, a importância da projeção de voz e a expressão corporal (ou linguagem não verbal), a postura e fixação dos ouvintes, o papel da motivação e do treino no aperfeiçoamento da leitura (para o qual muito contribui o docente e a escola).

Dado que os aspetos explorados ao longo da prática profissional foram, essencialmente, a leitura e a oralidade houve necessidade de aprofundar as distintas prosódias do Português e do Espanhol e a escrita fonética dos diferentes sons da língua espanhola. Uma vez que nos coube aperfeiçoar a expressividade do discente na oralidade e na leitura, será explanado o conceito de leitura expressiva. Neste ponto, em particular, saliento a abordagem realizada pelo manual *Entre Palavras 7* no que toca aos traços a respeitar aquando da leitura de um texto poético.

Esta é a fase do trabalho durante a qual apresentaremos a noção daquilo que é ser um bom leitor (o que fortalece a fluidez da leitura, que mais desenvolve o seu léxico, que solidifica o automatismo da leitura e entende o que está a ler) e quais as estratégias a utilizar de forma a ultrapassar as dificuldades leitoras, sobretudo, no âmbito do Espanhol, uma vez que esta surge como língua estrangeira.

Os últimos pontos do segundo capítulo do presente relatório relatam a forma como os diferentes documentos reguladores do ensino em Portugal regulam o ensino da oralidade e da leitura do Português e do Espanhol no Terceiro Ciclo do Ensino Básico.

1. Aspectos históricos da oralidade

É do conhecimento geral que, desde os primórdios do Ensino e da Democracia, a forma como um orador ou comunicador se apresenta ante um auditório é fundamental para que haja boa comunicação. Esse assunto foi abordado em tratados eruditos e escolares da *ars* retórica, gregos e latinos. A forma como nos apresentamos em público, os gestos que fazemos, o olhar, a forma como encaramos o público, a entoação dada ao discurso, dando uso ao olhar e à expressão facial, são deveras importantes.

De entre as cinco operações de retórica (invenção, disposição, elocução, memória e representação), a última é sem dúvida a atividade que mais vantagens oferece, razão por que tem sido considerada a operação mais importante. Da representação fazem parte: a forma da

voz e o movimento do corpo, que são aspetos da oralidade. O tom de voz a usar requer regras e ensaio. Este é composto por três elementos: o volume, a firmeza e a flexibilidade.

Para mantermos o tom de voz é fundamental que o cuidemos, se bem que, em contexto de sala de aula, nem sempre é fácil realizá-lo, sobretudo quando os alunos, ao fim de algumas horas de trabalho escolar, ou, sobretudo no início do Verão, começam a mostrar-se um pouco mais agitados. A firmeza é algo que se consegue, prestando uma especial atenção à forma como proferimos as palavras.

Se a voz é algo que herdamos naturalmente, já a firmeza é alcançada através da declamação. É igualmente essencial a flexibilidade vocal, a qual se alcança mediante a realização da declamação. De forma a manter a firmeza, é essencial proferir o início do discurso de uma forma calma e com um tom baixo. Como estratégia de leitura, esta pode parecer a mais adequada. É de extrema importância respirar corretamente enquanto falamos, na medida em que a voz ganha uma nova força com a respiração. Durante o discurso convém realizar pausas, para que o ouvinte reflita sobre o que está a ouvir.

No que diz respeito à flexibilidade da voz, torna-se necessário salientar que, se o discurso normal é proferido num tom mais baixo, já o debate é realizado noutro tom mais elevado, uma vez que a discussão leva a que se expressem emoções e que, como tal, o tom de voz se altere.

A modulação da conversa compreende quatro tipos:

- a) O sério – registo que manifesta alguma gravidade ou voz séria;
- b) O explicativo - que implica o uso de uma voz calma instrui relativamente à forma como um facto pode ou não acontecer;
- c) O narrativo – é uma explanação dos factos sucedidos ou como poderiam ter sucedido;
- d) O gracioso – é um tom suscetível de instigar, a partir de certa conduta, a risos recatados e requintados.

No debate, o tom alterna entre o ininterrupto e o cortado. O ininterrupto é a prolação do discurso acelerado e em tom alto, enquanto o tom cortado da conversação é todo ele preenchido por pausas raras e curtas com um tom de voz forte.

Em contexto de sala de aula ou num ato público de oralidade, os movimentos devem ser controlados e toda a expressão facial deve ser serena, de forma a que nos tornemos o mais sério possível. Não deixando, no entanto, de ser naturais. Se estivermos a falar com seriedade, devemos fazê-lo em pé com uma branda deslocação da mão direita, adequando o rosto às falas do discurso, exprimindo toda a emotividade que aplicamos neste ato de fala. Se, por um acaso, o docente estiver a explicar algo, deve inclinar tenuemente o corpo para diante a partir dos ombros. Durante esta ação devemos colocar-nos o mais próximo possível dos ouvintes. Se o tom de conversa for o narrativo, pode, eventualmente, ser adequado o mesmo movimento que foi descrito para o tom sério. Se estivermos a fazer uso de um tom jocoso, deverá ser expressa, por via facial, uma certa alegria, se bem que tal não deva implicar a mudança do gesto.

O que se pretende demonstrar com a presente parte do trabalho é que ensinar é igualmente encenar. Algo que professores e alunos fazem em sala de aula, dando o seu melhor no ato oral ou mesmo quando realizam uma leitura. Toda e qualquer gesticulação e olhar, por parte de ambas as partes dentro da sala de aula, incutem no discurso algo que o diferencia da oralidade do quotidiano (*Retórica a Herénio* III, 20-26).

2. O Conceito de Oralidade

A oralidade define-se como sendo a qualidade daquilo que é falado, a exposição oral, o uso de processos orais ou a realização da língua, levada a cabo por falantes em presença e que é momentâneo e não se repete. É marcada por diálogos e pelo uso de vocabulário menos marcado do que a escrita, se bem que com esta partilha os traços inerentes à gramática.

A oralidade, como competência, é a primeira a ser adquirida e trabalhada pelo ser humano. Com ela, principia o seu primeiro contacto com o mundo externo; é com a oralidade que o discente é capaz de comunicar, interagir, viver em sociedade.

Com o ingresso no meio escolar, vai poder conhecer e distinguir os diferentes usos das linguagens formais e informais e perceber como usá-las nas suas produções orais. Vai poder aperfeiçoar a sua compreensão do oral e desenvolver as suas capacidades de comunicação. Mais tarde, entrando em contacto com línguas estrangeiras, o aprendente vai passar por um conjunto de etapas de aprendizagem que poderão conferir-lhe a capacidade de comunicar, não só na sua língua materna como também noutras línguas.

A expressão oral é de tal forma “importante que muitos dos problemas do ensino estão diretamente ligados a um fraco desenvolvimento da capacidade linguística geral” (Antão, 2005, p.10). O mesmo autor realça, igualmente, o facto de existir uma estreita ligação entre o meio familiar, os resultados escolares e a própria expressão oral do aluno.

Podem apontar-se também diferenças, em termos de expressão oral entre discentes pertencentes a diferentes classes sociais. A expressão oral de um filho cuja mãe detém um maior grau de escolarização será bem mais rica, se realizarmos a comparação com alunos cujas progenitoras possuem um grau de escolarização inferior. A mãe é efetivamente o membro da família que maior influencia exerce no desenvolvimento escolar do aluno.

A questão da oralidade é pertinente na medida em que os professores ensinam maioritariamente a gramática e o vocabulário, significando isto que a oralidade se torna uma competência negligenciada na sala de aula, pois planear aulas para praticar a oralidade pode ser um desafio tanto para professores como para alunos, sendo essencial investigar no sentido de ver a sala de aula não como o local onde se aprendem as regras de uma língua, mas sim como um local onde os alunos possam praticar a língua-cultura «in a supportive environment» (Baker & Westrup, 2003, p 1-6)

Segundo Reves & Medgyes (1994, p. 353-367) os discentes de língua espanhola e outros idiomas, em geral, admitem ter dificuldades no modo de ensino-aprendizagem no que diz respeito à oralidade em termos de vocabulário, espontaneidade no ato da fala e dicção. Este facto tem influência na forma como planificam as suas aulas, recorrendo sobretudo aos

manuais. Sempre que necessário recorrem também à língua materna do discente, de forma a comunicar e dar instruções. O objetivo principal do docente é a preparação dos alunos para as provas de avaliação. Este dado acaba por influenciar o método de docência, orientado pelo professor, para os alunos de língua estrangeira. Esta é também a opinião partilhada por Sammy & Brutt-Griffler (1999).

Abordando agora o campo da leitura do Espanhol, as dificuldades sentidas pelos discentes derivam do facto de os alunos colocarem, pela primeira vez, em prática sons que não fazem parte do catálogo que estão habituados a pronunciar na sua língua materna. De entre a fonética do Espanhol salienta-se o: [θ'e]; o [tʃ'e]; o [h'e]; o ['atʃe]; o [h'ota]; o [k'a]; o ['eɲe]; o ['eñe]; o ['eñe]; o ['ese]; o ['ube]; o ['ekis] e a [θ'eta]. Estes sons não fazem parte do alfabeto português, logo revelam-se, assim, como itens com um maior grau de exigência em termos de dicção, e que são, com frequência, alvo de correções em sala de aula. É importante frisar o facto de estes mesmos sons possuírem uma diferente dicção em Português. Um [ɾ] em Português (raro), definida como uma consoante alveolar, gerada com uma simples oclusão causada pelo toque da ponta da língua junto dos alvéolos corresponde a um ['eñe] em Espanhol e, como tal, lê-se de uma forma distinta: um carro / algo raro. O mesmo sucede com o <s> de sapato e o [θ'eta] de zapato. Por fim, o exemplo de um dos maiores obstáculos a transpor por parte de um nativo português é a pronúncia do [θ'e], que obriga o discente a colocar a língua entre os dentes no ato de enunciação desta consoante, para que desta forma não se confunda com o <c> do Português.

Salientam-se, também, complexidades que derivam do posicionamento dos sons da língua que se estuda, mesmo se estes fazem parte do catálogo habitual de sons do aluno. Basta que estes se apresentem numa posição diferente da habitual.

3. Aspectos da oralidade: voz, mímica e gestos. Medo de falar em público

O desenvolvimento da expressão oral faz uso do timbre, projecção da voz e sua velocidade, adequando ao momento, mas também dos gestos que acompanham as palavras e que devem ser concordantes, e ainda da expressão facial, além da fixação dos ouvintes. Uma das grandes limitações da prática da oralidade (e que é geral) é o medo de falar em público.

Medo de falar em público

Uma vez em sala de aula, uma das situações mais frequentes é aquela em que o aluno se sente inibido de falar perante o auditório, ou seja, o grupo. Tal facto acontece porque o discente se sente avaliado, no momento em que profere o sua intervenção ou lê um determinado extrato de texto. Desta forma, o mais usual é verificarem-se um maior número de incorreções fonéticas (situação frequente com os discentes deste agrupamento em especificamente, que tinham tendência em trocar os “vês” pelos “bês”). A explicação desta circunstância tem por base o receio que o indivíduo possui em relação à avaliação de que

está a ser alvo, por parte dos demais colegas e professor, em sala de aula. A este fenómeno, podemos designá-lo por culpabilidade linguística.

Projeção de Voz

Em sala de aula, o docente deve ter especial cuidado com a projeção de voz. Esta preocupação aplica-se, quer à sua voz, quer em relação à projeção de voz do aluno. Por projeção de voz entendemos o raio (espacio-virtual) pelo qual fazemos passar a voz.

A projeção de voz está dependente do timbre de voz, das condições acústicas do local onde nos encontramos, do ruído externo ou interno da sala e de eventuais equipamentos que possam ser usados em sala de aula. A distância que se mantém em relação aos estudantes do fundo da sala é essencial para o bom entendimento do discurso, mas, como já foi referido, é também essencial jogar com o timbre de voz, intercalando a velocidade da fala e o volume da voz, de forma a gerar um ritmo aprazível, estimulando aqueles que acompanham o nosso discurso. De maneira a termos uma melhor percepção do discurso devemos realizar exercícios de gravação com dispositivos áudio, de forma a que tenhamos a possibilidade de controlar a nossa própria voz. Esta é também uma estratégia que o discente pode encontrar para avaliar os seus dotes vocálicos, ou recorrer ao professor/amigo para que avalie a qualidade da sua leitura.

Mímica e expressão corporal. A linguagem não-verbal

Do ato da leitura ou da expressão oral, é parte integrante a mímica e a expressão corporal. Muitas vezes os textos produzidos pelos estudantes ou a leitura de textos prescindem do uso deste tipo de linguagem, apesar de estes serem fundamentais para o trabalho da expressividade.

A mímica é um método de expressão de pensamentos e sentimentos através de símbolos, como gestos e sinais; assim, ela inclui a ciência da simbologia, a sematologia, usada como forma de expressar o que vai na mente e no campo emocional através das linguagens que dispensam palavras. Nos dicionários, é possível encontrar uma definição mais geral desta expressão – transmissão de mensagens por meio de elementos da comunicação que dispensam o uso de vocábulos; ato de reproduzir gestos, propriedades, manifestações faciais (*Infopédia*, 2018) ou deslocamentos de outrem. É uma forma de comunicação da qual não prescindimos, quase algo inato ao indivíduo. Com um olhar ou um sorriso, muito se pode adivinhar em relação à opinião de cada um. Cada vez que o aluno não se consegue expressar verbalmente pode muito bem recorrer ao gesto.

O discente em contexto escolar faz uso da mímica ou da expressão corporal em muitas situações, tanto na leitura de um texto alheio (um texto narrativo, poético ou dramático) como na expressão oral de um texto pessoal frente à turma. Assim, o aluno conta eventos, enredos, gera contextos ou ambientes específicos através de movimentos ou linguagem gestual adequada.

O nosso movimento corporal, ou a “El Lenguaje del Cuerpo” (Fast, 1979), é parte da mímica. De acordo com a opinião do autor, na comunicação não-verbal incluímos: gestos, o nível de voz, a postura e o uso do espaço. Estes quatro elementos invadem a sala de aula cada vez que o discente, ou o docente lê um texto. Mas mais, estes apropriar-se-ão da sala de aula, se o texto em questão for uma peça de teatro ou um poema. Nestas situações em particular, a emoção espalha-se pelo espaço em redor. Feliz é o professor que assiste à leitura pausada e expressiva de um aluno que transmite, através dos gestos e do seu olhar, o entusiasmo na leitura de um texto que é do seu particular agrado. Na realidade, analisar este tipo de comunicação não-verbal leva a uma melhor entendimento dos seus relacionamentos, condutas e estruturas sintáticas.

Tal como já foi mencionado anteriormente, toda o ato comunicacional é influenciado pelo entorno social do indivíduo, assim, o mesmo sucede em relação à comunicação não-verbal. Analise-se o número de gestos que são semelhantes em sociedade: o baixar da cabeça para cumprimentar alguém, o acenar de forma a dizer “Adeus!” ou o simples ato de cumprimentar alguém estendendo a mão. Fast (1979) defende que os padrões comunicacionais se alteram muito de cultura para cultura e de família para família, moldando o ser humano. À medida que cresce, o ser humano adota máscaras que tendem a esconder algo que pretende ocultar. Num adolescente, essas máscaras ainda não existem, o seu patamar de desenvolvimento tende a mantê-lo um ser mais ingénuo e assim, mais espontâneo. Assim é a sua performance em sala de aula, onde gesticula e verbaliza expressando as suas emoções.

Em contexto escolar, existem gesticulações de indiferença, receio, angústia, atracção ou completo desprendimento da situação, que nos permitem encaixar de uma forma mais eficaz as relações que aí podem ocorrer. Por outro lado, é igualmente através da expressão corporal que colegas e professores se apercebem do desconforto de um aluno ao ler um texto para o qual não se sente preparado ou pelo qual tem um particular interesse. Para o mesmo efeito analise-se a contribuição da postura e do tom de voz.

Tendo em conta estes aspetos, há que salientar que em sala de aula ou no exterior da escola o corpo do aluno também comunica. O docente deve estar atento a qualquer sinal que possa interferir com o seu bom desempenho em sala de aula, que muitas das vezes pode ser demonstrado através da linguagem corporal. Muito mais sobre isto haveria a dizer se tivesse tido a oportunidade de explorar o teatro em sala de aula, uma vez que o teatro seria a forma mais completa de trabalhar a expressão verbal e corporal. No entanto, tal não foi viável dada a extensão do currículo escolar e o número de aulas a dar pela professora-orientadora.

Postura e fixação nos ouvintes

Em sala de aula, a questão da postura é importante quer para o discente, quer para o docente. É do conhecimento geral que em contexto escolar existem problemas de indisciplina e falta de respeito, que se traduzem em comportamentos impróprios e que

interferem em sala de aula. Esta é uma situação que se observa com cada vez mais frequência e que deriva do facto

De os jovens demonstrarem em grupo um tipo de comportamento que foge à regra, sobretudo quando se trata do primeiro contacto com uma professora-estagiária, a quem os alunos tentam realizar todo o tipo de teste, de forma a pôr à prova a sua capacidade de liderança, facto este que merece cada vez mais a atenção por parte dos docentes, das respectivas direções escolares e dos encarregados de educação.

No que diz respeito a esta situação, pais, familiares ou amigos mais próximos são guias essenciais para a orientação do aluno. Na minha prática profissional, o exemplo do orientador de estágio é essencial para orientar a conduta do professor na prática lectiva. Como é natural tive também em conta o papel dos demais colegas de estágio.

De qualquer forma, o professor apesar de ter a obrigação de orientar corretamente a postura dos alunos, não deve, no entanto, ser demasiado exigente em termos de pose. Após um esforço extra do aluno, não é de todo errado tecer-lhe um elogio, na medida em que pode efetivamente funcionar como uma forma de estímulo para o discente. Este tipo de atitude pode realmente produzir uma sensação de agrado no aluno.

Tal como refere Bento (2003, p. 108), “o ensino assume uma importância decisiva para o desenvolvimento da personalidade dos alunos; apresenta as bases para o desenvolvimento do seu comportamento moral, para a formação de interesses, de necessidades e valores; influenciar determinantemente a sua vontade, os seus sentimentos, as suas acções, a sua disponibilidade para o empenhamento e rendimento, forma o seu pensamento.”

4. Português e Espanhol: diferentes prosódias

Abordar a oralidade é, sem qualquer margem para dúvida, explicar também o processo de aquisição da prosódia. Como tal, a explanação que apresento em seguida tem como principal objetivo descrever o processo de aprendizagem de um idioma, que pode muito bem aplicar-se aos alunos da área do Espanhol ou do Português.

A pesquisa efetuada relativamente à prosódia é relativamente recente e contribui para o aumento de conhecimentos no que diz respeito a esta área. “A prosódia estuda o modo como estas características...” (acento, tom, entoação e duração) “...funcionam nas línguas em geral e numa língua em particular.” (Mateus, Falé & Freitas, 2005, p. 240). Assim, é essencial efetuar a distinção entre a Língua Portuguesa como língua materna e o Espanhol como língua segunda. Enquanto que no Português se procura uma melhoria em termos de proficiência do uso da língua, a aprendizagem de um segundo idioma envolve sempre um aprendizado desde um nível inferior, como se tal se tratasse de uma língua materna.

No que diz respeito ao Português, defendendo, no entanto, que esta mesma pesquisa se pode aplicar à área do Espanhol, os estudos realizados tomam como pressuposto o treino de falantes nativos do português no seu estado inicial de aprendizado, ou seja, neste processo de aquisição de novos conhecimentos, o aluno iniciante desce a um nível quase tão básico como aquele que levou a cabo em Português durante a sua infância.

A primeira categoria a ser distinguida é de natureza descritiva e diz respeito à emissão de sons semelhantes a outros produzidos por adultos (ou indivíduos) incluídos no mesmo entorno social. Entre estes mencionamos sons do tipo descendente ou ascendente. A segunda categoria é mais do tipo funcional/formal e refere-se a produtos relativos ao fabrico de distintos tipos de frases, tais como: declarativas, interrogativas ou exclamativas.

Ainda inserido neste mesmo estudo encontramos elaborações, de perímetros definidos em termos sonoros, compreensíveis e auditivamente perceptíveis e definidos para as diferentes classificações frásicas. Esta classificação estabelece uma relação direta entre classificação acústica e a classificação entonacional. A compreensão da produção sonora passa pela combinação da emissão sonora da criança e do adulto. Autores como Lieberman (1984; 1986), Crystal (1986) e Stark (1986) fazem referência ao choro, às vocalizações e aos balbuceios como fenómenos característicos dos estados iniciais de desenvolvimento (fases pré-linguística e não linguística).

As produções sonoras da criança são caracterizadas, desta forma, pela existência de um número reduzido de classes e por uma frequência muito elevada de frases declarativas. Por outro lado, verificamos que as vocalizações por estas produzidas por vezes carecem de sentido, analogia esta que pode ser realizada aquando do início da aprendizagem do Espanhol, processo durante o qual o aluno por vezes utiliza termos pertencentes às duas línguas (a língua materna e L2). A aplicação de significado em termos textuais, verificamos ser, assim, um processo gradual. Quanto à entoação, é muito menor na criança do que no adulto.

Para o conjunto de sons linguísticos é possível afirmar também que este tem limites e é diferente conforme cada uma das línguas. No que diz respeito às vogais, todos os idiomas possuem vogais, tais como [a, i, u], no entanto o Espanhol, por sua vez, possui formas específicas de pronúncia do “e” e do “o”. Na língua portuguesa citam-se exemplos, tais como “perna” e “feira”. De acordo com os dois modelos mencionados, a pronúncia do “é” realiza-se de uma forma aberta, coisa que não acontece em Espanhol. Verifique-se, por exemplo a pronúncia do “e” nas palavras “Te” e “pie”. O som é muito mais fechado.

A pronúncia do “o” é também díspar nos dois idiomas. Assim, em português esta vogal pode ser aberta ou fechada, conforme as palavras em questão. Se tomarmos em linha de conta os vocábulos “outro”, “coisa” ou “ouro”, constatamos que o som é fechado. Ao passo que nas palavras “óleo” ou “ordem”, a pronúncia do som é aberta. De uma forma contrastiva, ainda que as palavras sejam acentuadas, o som é quase sempre fechado, tal como acontece com os vocábulos “orden”, “oro” e “canción”. Em Português, a letra “o” quando usada em final de palavra é aberta. Verifiquem-se os exemplos de “como”, “relógio” e “brinquedo”, que acabam por ser pronunciadas como se terminassem em “u”. Na prática, e de acordo com o sistema de sons português a pronúncia é /comu/, /relógiu/ e /brinquedu/.

Em relação às consoantes, quase todas as línguas têm os sons [p, t, k], mas existem outras que têm sons, tais como [ʃ] [θ] [ʒ] [χ]. O segundo e o quarto sons são específicos do

Espanhol, no entanto, os demais surgem, igualmente, em Português, em Francês, Inglês e Catalão.

Quanto mais próximas estiverem os idiomas do ponto de vista de linhagem, mais semelhante será o catálogo dos seus sons; e quanto maior for a distância em relação à família linguística a que pertencem, menos semelhanças apresentarão. O Espanhol é uma língua românica, tal como sucede com o Italiano. Sendo o idioma do nosso país vizinho, pertencente à família indo-europeia, sub-família românica, difere do Russo, dado que este se trata de um idioma indo-europeu eslavo.

Dentro de cada idioma, os sons, que constituem o sistema fonológico ajustam-se de acordo com uma série de regras próprias de cada língua. São estas regras que vão afetar a divisão silábica. Como tal, em cada idioma os sons podem surgir no início ou final de sílaba, afetando desta forma a prosódia. No Espanhol, as consoantes podem surgir em final de sílaba, uma vez que a tendência natural deste idioma é fazê-las sucumbir, uma vez que estas consoantes não se lêem em final de palavra. O inventário das consoantes em Espanhol reduz-se, desta forma, aos sons [d, s, l, n, r], existindo, no entanto, uma exceção à regra no que diz respeito aos neologismos. Relativamente às consoantes desta L2, é frequente surgirem em final de sílaba, sons tais como [b, p, t, k, m].

As línguas diferenciam-se entre si, de acordo com o sistema de acentuação como veremos mais adiante, sobretudo em dois pontos: em primeiro lugar de acordo com a forma como se acentuam as sílabas (podendo estes apresentar características mais acentuadas, p.ex.: italiano); em segundo lugar, segundo as características do sistema de regras que regula a acentuação: há casos em que o acento se posiciona na última sílaba, salientando-se o caso do francês; noutros idiomas a posição do acento é variável, tal como sucede em Espanhol e Português.

As línguas naturais, conforme já foi referido anteriormente, fazem uso de um terceiro meio de expressão: as curvas entonativas (recurso utilizado para dar um maior ênfase a uma parte da informação transmitida). Para o presente relatório é essencial reforçar a ideia de que a prosódia se altera de língua para língua, verificando-se tal situação nos casos do Português e do Espanhol. A aprendizagem depende de variáveis, tais como: o grau de semelhança entre os dois idiomas, a motivação, a amplitude para a aprendizagem, a idade do aluno e o género de conhecimento.

5. Conceito de leitura e de leitura expressiva

Como se define a leitura? É o ato ou efeito de ler, enunciar percorrendo com a vista um texto e entendendo o seu sentido. De acordo com a pesquisa realizada no campo da psicologia dos afetos, os principais aspetos que se incluem no processo de leitura são: a descodificação e a compreensão. De acordo com Morais (1996, p. 14), o objetivo da leitura é o entendimento da mensagem escrita.

A sociedade actual exige aquisição e desenvolvimento de competência leitora de modo a permitir aos sujeitos o desenvolvimento de outras competências. O conceito de literacia

em leitura está, obviamente, relacionado com as mudanças constantes que se operam na sociedade. (Azevedo, 2007, p. 3).

O processo de aprendizagem da leitura é longo e exige um grande esforço. Este é um procedimento que tem início logo no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para tal é essencial a posse de um campo lexical mínimo, sem nunca esquecer a importância de todo o entorno social que envolve a criança, desde a sua infância, e que muito influencia o processo de aprendizagem da oralidade e por consequência o ensino da leitura.

Para ler corretamente, o aluno deve ser conhecedor dos sons da sua língua materna e articulá-los com correção. É sabido que este é um longo, e por vezes, árduo caminho. Essa caminhada tem início em casa e prolonga-se na escola. Se o aluno possuir bons conhecimentos lexicais (grupo infindo e aberto de todas as palavras e elementos morfológicos com sentido possíveis num idioma), certamente este vai ser um elemento com motivação para levar a cabo uma maior quantidade de leituras. Por outro lado, não devemos nunca pôr de parte o papel do professor que funciona como exemplo e como motor desta atividade.

É sabido que para que o aluno atinja o êxito é fundamental o treino. Este treino pode ser realizado de várias formas: em casa, na biblioteca, em sala de aula ou ainda recorrendo aos gadgets (telemóvel, tablet ou computador pessoal) através dos quais o aluno tem a possibilidade de realizar gravações, para *a posteriori* se fazer ouvir e desta forma corrigir os seus próprios erros. Em relação ao erro, cabe ao professor consciencializar o aluno de que este faz parte da sua evolução, e que não é por errar que se deve acanhar na realização das leituras.

O tipo de leituras torna-se mais complexo à medida que o aluno avança no processo de aprendizagem.

Ler envolve (tal como o uso das intervenções orais) o uso correto da voz, a emotividade gerada pela leitura do texto, o uso do volume correto e a captação da audiência. Devemos, ainda, fazer uso dos gestos (sempre que o tipo de texto convide a tal facto) para desta forma tornar ainda mais eloquente a nossa leitura.

Quanto maior for a proficiência na leitura (o mesmo se diga das intervenções orais), maior êxito terá o aluno no seu futuro pessoal e profissional, na medida em que esta lhe possibilitará uma expressão oral mais fluente.

A aptidão na leitura depende de vários fatores, tais como:

- habilidade intelectual³;
- vista e saúde física;
- envolvente familiar;
- harmonia emocional;
- madurez social, etc.

³ Refere-se “ao raciocínio, planificação, resolução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, velocidade de aprendizagem e aprendizagem através da experiência” (CARRAMATE, 2012, p.10)

Referimos estes aspetos, na medida em que, para a boa performance do aluno na escola é importante (para além da sua própria madurez social) uma boa capacidade de raciocínio aliada a uma boa saúde física (que envolve como, é óbvio, a visão) e um ambiente familiar estável que lhe proporcione harmonia emocional.

No final do Ensino Básico é suposto os alunos possuírem já a erudição vocabular referente ao quotidiano e serem capazes de associar a escrita da palavra com o competente som e significado. Estas são aptidões que deverão ser obtidas no final do primeiro ciclo do Ensino Básico. De qualquer forma temos conhecimento de que os obstáculos persistem em qualquer período de aprendizagem.

A leitura é a solução para o êxito do aluno em termos escolares. É essencial que o aluno consiga adquirir as suas competências leitoras assim que possível, na medida em que esta capacidade é essencial para o progresso do aluno nas demais disciplinas.

Há diferentes tipos de leitura, tais como:

- a leitura imagética (*cartoons* e publicidade);
- a leitura alfabética (leitura de narrativas, poemas ou textos dramáticos);
- a leitura silenciosa;
- a leitura em alta voz;
- a leitura coletiva.

As leituras por sua vez podem ser intensivas ou extensivas. A leitura intensiva é um tipo de leitura que se caracteriza pelo ato de reler um texto até que as dificuldades sejam superadas. Com a leitura extensiva, o que se deseja é que o leitor tenha contacto por mais do que uma vez com mais do que uma prova de leitura, de forma a serem ultrapassadas as dificuldades alusivas à compreensão genérica de textos redigidos por escrito. Esta tipologia de textos pode ser nacional ou estrangeira.

O que é ser expressivo na leitura e na oralidade? Ser expressivo é ser capaz de dar informações sobre o modo como perspectivamos e avaliamos aquilo que dizemos ou como queremos que os outros o perspetivem ou avaliem: como ironia, sarcasmo, humor...; como manifestação de carinho, irritação, segurança, incerteza ou angústia, etc.

Para a realização de uma leitura expressiva é essencial que o discente tenha consciência da sua aptidão para essa mesma competência e da forma como a trabalha. Neste aspeto é também importante efetuar uma ressalva no que diz respeito às características do texto em questão: se poesia ou prosa, se romance, novela, conto, crónica, texto informativo ou texto teatral...

No que diz respeito às instruções de leitura, os manuais pouco adiantam, seja porque é considerado que é matéria aprendida com a prática, seja porque este é sobretudo um trabalho do professor em aula.

De qualquer forma, no manual da turma *Entre Palavras 7* encontramos na p. 168 um quadro sobre o tema: Recitar / ler expressivamente.

Aspetos idênticos na recitação / na leitura	Modos diferentes de recitar / de ler
<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar as pausas indicadas pelo intervalo entre estrofes. • Respeitar o ritmo do poema, por vezes muito rápido, como nas enumerações da terceira estrofe, ou um pouco lento, como na última estrofe. • Não parar no final de um verso que não tem pontuação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lentamente, como se estivesse a refletir no que dizes... • Rapidamente, com entusiasmo... • Alternando palavras, versos ou estrofes murmurados com outros ditos com voz forte... • Dizer certas palavras ou versos com mais intensidade, por exemplo «Eles não sabem nem sonham».

Figura 1: quadro retirado do manual *Entre Palavras 7* (2014), Sebenta.

Este tipo de quadro é de uma grande utilidade no que diz respeito às instruções sobre leitura de um texto poético, e pena é que os manuais não sejam mais ricos neste tipo de apresentação. Parece que só no âmbito da poesia é que tal facto acontece. Por isso nós fornecemos mais instruções de leitura e de expressão oral aos estudantes, como se dará conta neste relatório.

O quadro é claro e fornece as instruções essenciais relativamente ao texto poético:

- o respeito pelas pausas nos intervalos entre estrofes;
- o respeito pelo ritmo do poema (mais rápido nas enumerações e mais lento na última estrofe);
- o aluno não deve parar no final de um verso que não possua pontuação, isto é, que seja verso com *enjambement* ou encavalamento.

O mesmo quadro aborda ainda as diferentes formas de recitar, frisando, por exemplo, a forma como se usam as reticências, levando a uma maior lentidão no final de uma frase, como se de uma pausa mais longa se tratasse ou de uma suspensão do conteúdo. Existem também ocasiões em que o texto é lido com mais entusiasmo e consequentemente de uma forma mais pausada, sendo dada maior importância ao respeito pela pontuação. São assim muitos textos em prosa e, sobretudo o texto dramático (que nós não demos), mas onde o treino da leitura com emoção pode deveras ser treinado.

Interessante é, de igual forma, a maneira como o autor do manual dá instruções aos alunos para que alterem o tom de voz conforme as palavras, versos ou estrofes, que devem ser murmurados uns e outros proferidos com voz forte, de acordo com a situação e o conteúdo. Por último, é dada a indicação ao discente para que diga determinadas palavras ou versos com mais intensidade.

Este tipo de instrução, mais do que fornecido pelos manuais, é facultado pelo discente; e o aluno ao ter acesso a este tipo de instrução vai ler mais expressiva e emotivamente. Este tipo de normas também são úteis para a prática da expressão oral em sala de aula (quer a partir do lugar, quer frente à turma) e da leitura de um texto, uma vez que a interligação entre leitura e discurso oral é grande.

6. Leitura, motivação e treino

Cada qual deve ler para aprender a ler e, cada vez que lemos, vamos enriquecendo o nosso conhecimento da leitura. Em algum momento o leitor é perfeito. Autores tais como Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997, p.27) defendem a ideia de que a aprendizagem da leitura não é de todo um procedimento inato. Realçam ainda o facto de este processo não ser voluntário e geral. Para alcançar tal habilidade é fundamental a existência de um processo de aprendizagem que se delonga durante a vida do indivíduo.

É com alguma infelicidade que verificamos que o ato da leitura ainda é visto como algo maçador, e que a criança desde muito cedo vê como algo trabalhoso. É um processo moroso, mas que tem, sem dúvida, reflexos na vida futura do aluno. De qualquer forma, dado o progresso da tecnologia, dada a existência de diversos dispositivos eletrónicos, estes têm sido cada vez mais utilizados na realização de leituras, despertando o interesse pela leitura em diferentes faixas etárias, salienta-se, por exemplo, o uso do *ebook*.

Apesar de todos os meios eletrónicos disponíveis na sociedade atual, para realização de leituras, o livro continua efetivamente a desempenhar um papel fulcral quer na biblioteca da escola, quer em casa. A escassez de leitura, ou mesmo a não realização da mesma, “é sinónimo de atraso cultural, o qual por sua vez, vai repercutir-se no social, no económico, no político, no moral.” (Antão, 2005, p.9). Podemos igualmente afirmar que a leitura é fonte de prazer e constitui também uma forma de enriquecer o indivíduo intelectual e moralmente. Para além destes factos, salienta-se, também, o caso de a leitura fortalecer a imaginação do leitor e alargar a sua capacidade de apreciação, beneficiando também a autonomia pessoal e a relação social.

No que diz respeito à motivação para a leitura, posso afirmar que, para que o leitor leia é essencial estar motivado, isto é, ter um objetivo, um motivo por que o fazer. Bártolo (2004, p. 145), citado por Machado (2012, p. 33), indica onze dimensões da motivação para a leitura:

- i) eficácia: a crença de que se pode ter sucesso na leitura;
- ii) desafio: a satisfação de dominar ou assimilar ideias complexas do texto;
- iii) curiosidade: o desejo de aprender acerca de um tópico particular de interesse pessoal;
- iv) envolvimento: o prazer obtido na leitura de um livro ou artigo bem escrito;
- v) importância: a utilidade que a leitura tem para o sujeito;
- vi) desenvolvimento: o prazer de receber uma recompensa tangível de aprovação pelo sucesso na leitura;
- vii) avaliação: o desejo de ser favoravelmente avaliado pelo professor;
- viii) competição: o desejo de suplantar os outros na leitura;
- ix) razões sociais: o interesse de partilhar as ideias obtidas na leitura com amigos e familiares;
- x) concordância: ler devido a um pedido ou objetivo exterior;
- xi) evitamento: evitar ler sempre que não é diretamente solicitado.”

Em termos práticos, o que se verifica é que, quanto mais acessíveis são os meios para o homem, menor é o seu interesse pelo livro, dando origem tal facto a um empobrecimento em termos culturais e literários. O livro desempenha, de qualquer forma, um papel essencial no ensino, sendo o Português fundamental para as restantes disciplinas lecionadas na escola. Contudo, é fundamental também que o aluno esteja motivado para a realização dessa mesma leitura.

Na prática, aquilo que se constata é que o aluno oriundo de uma família que tem por hábito a realização da leitura tem menos dificuldade em desenvolver tal aptidão, contrariamente àquilo que acontece em meios familiares nos quais existe um desinteresse total pelo papel do livro.

Desde os anos noventa que o Ministério da Educação aconselha os docentes a incentivarem os alunos para a leitura e para a oralidade em sala de aula. Efetivamente é essencial para o mercado de trabalho que o aluno desenvolva as competências anteriormente referidas, caso contrário o futuro profissional do aluno será posto em causa.

7. O que é um bom leitor? Etapas da leitura e sua avaliação.

Na opinião de Sequeira e Sim-Sim (1989) o leitor competente é autónomo e proficiente (Azevedo, 2007, p. 2). É o leitor que alcança e compreende o que lê, é capaz de ligar os textos entre si, resumindo a informação e sendo capaz de a utilizar em distintas situações. O discente com boa proficiência em leitura reflete sobre os textos que lê e, como tal, consegue controlar a sua própria aprendizagem e, ante o texto, é capaz de interagir com o excerto em questão e embeber-se com novas informações actuais. Um leitor habilitado protege-se, usando estratégias, tais como: o resumo, a reflexão sobre os conteúdos em questão, a aclaração e o vaticínio das ideias retiradas do excerto em questão. Atreve-mo a transcrever Smith (1986, p.16), no que diz respeito à diferença entre um bom e um mau leitor:

Une différence majeure existe entre l'enfant qui apprend effectivement à lire et un autre: le bon lecteur ne fait moindre d'erreurs, mais il revient de lui même corriger les erreurs qui portent à conséquence. L'enfant qui ne lit pas pour rechercher du sens n'a aucune chance de se rendre compte qu'il a fait une erreur, même s'il est importante.

Para a formação de um bom leitor é essencial desenvolver as seguintes quatro capacidades:

- fortalecer a fluidez da leitura;
- estimular o desenvolvimento do léxico;
- solidificar o automatismo da leitura,
- oferecer um saber dos procedimentos de entendimento na leitura.

O aluno inicia uma primeira fase de aprendizagem durante os dois primeiros anos de escolaridade. Durante este período os discentes aprendem a ler e numa fase subsequente lêem para aprender.

Num primeiro momento, a aprendizagem deve recair sobre instrumentos de descodificação das representações gráficas, numa segunda fase deve assumir maior importância na extração do significado de material escrito. (Azevedo, 2007, p. 9). Neste processo de leitura, dado a língua espanhola dispor de um sistema alfabético, o método de ensino da língua inclui o processamento automático.

Se a leitura em Português é já um processo de continuação e aperfeiçoamento desta competência, o mesmo não se pode afirmar em relação ao Espanhol, uma vez que este idioma só se estuda a partir do 7.º ano de escolaridade e como tal, o discente começa a aprender a partir de um nível muito básico, tal como se se tratasse da aprendizagem da sua língua materna (português) durante a sua infância.

Qualquer intervenção em sala de aula relativamente ao melhoramento da leitura e da oralidade deve começar pela sua avaliação. No caso da aplicação de um questionário com questões de compreensão, deve consagrar a fluidez leitora ao estabelecer um tempo fixo para a resolução do mesmo. É esperado que um aluno do quarto ano do ensino básico revele mais dificuldades na leitura do que um aluno mais velho. Existem estimativas de tempo de leitura, que ainda não se aplicam à língua portuguesa. Os resultados nem sempre são iguais, e velocidade nem sempre é sinónimo de uma melhor compreensão.

Para o sucesso na leitura é fundamental que o aluno obtenha as informações alusivas aos vocábulos que mais dúvidas lhe levantam. Por outro lado, é fundamental uma atitude positiva face à leitura e um interesse, quando verdadeiro, é também um fator importante para o êxito nesta tarefa.

A nível nacional e internacional são realizados dois tipos de questionários: o literal e o inferencial. A compreensão literal é relativa a termos que se identificam, de uma forma direta, com menor dificuldade. A compreensão inferencial é relativa a termos de dedução rápida, que fazem parte do quotidiano do aluno. No quadro apresentado abaixo, efetuo a descrição dos tipos de compreensão existente.

Informação Textual Explícita	Informação Textual
<p>Respostas fundamentadas no texto</p> <p>Situar informação ou ideias que estão presentes no texto de uma forma clara no texto.</p> <div>Compreensão Literal</div>	<p>Respostas fundamentadas no texto e no leitor</p> <p>Realizar deduções lógicas; utilizar o saber do mundo; ter em consideração a opinião do autor e das personagens; ajuizar relativamente à perspetiva do autor e das personagens; julgar o uso da linguagem.</p> <div>Compreensão Inferencial</div>

São fundamentais as perguntas realizadas aos alunos, sobretudo aquelas cuja compreensão seja literal, tornam-se mais complexas as questões do tipo inferencial, acima de tudo quando o aluno demonstra mais dificuldades no domínio do vocabulário. De qualquer forma, não é possível apontar resultados específicos para os níveis de sucesso na leitura, uma vez que os textos variam de ano para ano.

Existem alterações na maneira como o currículo, os compêndios escolares e os discentes cuidam do entendimento dos textos, de qualquer forma a compreensão direta ocupa um lugar privilegiado relativamente à compreensão inferencial. Em Portugal, os compêndios escolares incluem sobretudo questões de compreensão directa, tanto a nível de Currículo Nacional, como a nível de programa para o primeiro ciclo, não existindo indícios claros no que diz respeito ao ensino de inferências. De qualquer forma, países como a Nova Zelândia, o Canadá, os Estados Unidos da América, e a Inglaterra possuem indicações muito claras quanto ao ensino de deduções. Tais práticas conduzem a um melhor entendimento em termos de compreensão textual, querendo isto dizer que diferentes estratégias de ensino conduzem a uma melhoria em termos de compreensão textual.

8. O papel do professor e da escola na competência leitora do aluno

De acordo com a opinião dos autores Fernando Azevedo e Marisa Rosa (2003, p. 15) é essencial o papel do professor como leitor ativo dentro da sala de aula. Estas leituras têm um efeito assertivo na qualidade do entendimento da parte oral e escrita do aluno e na sua capacidade de aquisição de leitura e na aquisição de vocabulário novo.

As leituras realizadas pelo discente devem ser levadas a cabo diariamente e compreender textos de diferentes tipos: literários ou não literários. Este tipo de ação realizada diariamente conduz a uma maior eficácia em termos de leitura e a inclusão nestas leituras de livros com um maior grau de dificuldade conduz a menos obstáculos em termos de compreensão, e leva a um maior prazer no ato da leitura. A leitura deve ser acompanhada também de diálogo, dando lugar à indução de acontecimentos, à aclaração de sentidos, à troca de ideias sobre o vocabulário, que não sejam do conhecimento do aluno, e a análise crítica dos alunos.

O treino que recai sobre o entendimento dos procedimentos cognitivos leva a uma melhoria em termos de compreensão leitora. Em termos de organização com vista ao treino da leitura, o docente, pode organizar os discentes da seguinte forma.

Com um pequeno grupo de alunos, o professor tem a possibilidade de efetuar o resumo de ideias, tornando mais claros os conceitos presentes no texto; ao mesmo tempo, o discente coloca perguntas a si próprio, realizando leituras e previsões em simultâneo imitando o professor na sua prática.

Outro tipo de procedimento que pode ser levado a cabo em aula consiste na explicação da relação entre pergunta e resposta, após a dádiva de vários exemplos, os alunos são incentivados a levar a cabo o mesmo procedimento; por fim, os discentes podem ser convidados à leitura individual (leitura recreativa), mediante o preenchimento de fichas de compreensão oral (questionários orais), na medida em que o presente relatório se debruça sobre a expressividade na oralidade, daí a pesquisa de exercícios que possam ajudar na prática desta competência.

Só através deste tipo de procedimentos é possível manter o interesse do aluno na leitura, levando a um maior conhecimento em termos lexicais, fomentando, desta forma, o interesse pela leitura, incluindo neste processo a própria palavra escrita.

Hoje em dia, a Escola tem um papel fundamental na aprendizagem da leitura. É a escola básica que dá início a este processo, juntamente com os seus pares (centros de estudo, explicadores e encarregados de educação). Estes devem ir ao encontro de espaços alternativos para a realização da leitura. De acordo com Guthrie e Knowels (2001), a partir do momento em que o aluno encontra motivação para a realização da leitura, este está a envolver-se na mesma, fomentando as suas capacidades literárias em termos de leitura e escrita. Simultaneamente, vai ter a possibilidade de alargar o seu conhecimento lexical e o seu saber. Uma criança que não é incentivada para ler vai manter os seus resultados longe do expectável. O facto de o aluno não ser incentivado para a leitura vai fazer com que este mantenha uma atitude menos favorável em relação a este ato e culmina em resultados inferiores em termos de aprendizagem. O *Programme for International Student Assessment* (PISA, 2000) demonstrou que as crianças provenientes de camadas sociais menos favorecidas têm tendência para ler menos e são incentivados com menor frequência para este ato. Como é óbvio, esta situação vai culminar num desenvolvimento inferior das capacidades literárias e vai levar a uma maior dificuldade na capacidade de apreensão dos conhecimentos em termos escolares. Ao caminhar para a idade adulta, este jovem vai ser alvo de exclusão social. Tal facto pode ser contornado se a própria Escola Básica lutar para proporcionar distintas atividades de leitura. “Se até meados da década de sessenta a leitura era vista como a descodificação de símbolos gráficos em sons” (Sequeira, 1999, p. 407), “a partir do final dos anos sessenta, o ato de ler passou a ser entendido como um processo em que o próprio leitor, com as suas capacidades cognitivas e linguísticas, interage com o texto

construindo sentidos de forma ativa e com base na sua experiência pessoal em diversos domínios.” (Machado, 2012, p. 9)

Uma das modalidades de leitura que pode ser praticada em ambiente de escola (ou fora dela) é a leitura recreativa. Sendo a leitura um processo complexo que põe em interação o leitor, o texto, o contexto (tempo e espaço), a decifração e a compreensão, a vertente recreativa vem conferir-lhe um aspeto lúdico ou de entretenimento.

A leitura recreativa, também denominada *leisure reading*, *pleasure reading* ou *free voluntary reading*, “is independent, self-selected reading of a continuous text for a wide range of personal and social purposes. It can take place in and out of school, at any time.” (Leisure Reading Board Task Force (2013-2014) of the International Reading Association, 2014, p. 2).

Efetivamente, a leitura recreativa é uma leitura por opção do leitor, que escolhe dado texto, movido somente pelos seus gostos e objetivos, tendo lugar em qualquer sítio e a qualquer momento, isto é, sem limitações impostas por ensinantes ou familiares.

Nas suas escolhas de leitura, “[r]eaders select from a wide range of extended texts, including but not exclusive to narrative fiction, nonfiction, picture books, e-books, magazines, social media, blog, websites, newspapers, comic books, and graphic novels.”

9. Como superar dificuldades leitoras e motivação para a leitura

Para que estejamos perante um bom leitor, é necessário que este seja um bom decodificador do código alfabético (Teixeira, 2011), deve possuir um bom saber lexical e boa memória fonológica.

Perceção fonológica

De acordo com o pensamento de Sim-Sim (1995), o progresso da consciência linguística passa pelo desenvolvimento de algumas aptidões, inclusivamente a aprendizagem do fracionamento de palavras nos sons que a constituem. Isso mereceu a atenção de alguns autores, como Williams (1984), Wagner e Torgesen (1987), Adams (1994), tanto em estudos de interdependência como em estudos relacionados com o desenvolvimento, como é possível verificar em Martins (2012). É sabido, no entanto, que a perceção fonológica não se desenvolve de imediato (o processo de aprendizagem da leitura pode levar anos até que seja aperfeiçoado na totalidade), pois quando as crianças aprendem a falar, o seu interesse dirige-se para o significado (algo que um indivíduo exprime ou representa) daquilo que dizem e ouvem e, à medida que estas se desenvolvem, o seu interesse já é focado no significante da palavra e do que se ouve. A posição defendida, em especial por alguns autores, como por exemplo Bertelson, Morais, Alegria e Content (1985), Morais (1991), Morais e colaboradores (1987), como podemos ver em Martins (2012), é a de que as aptidões fonológicas não são somente consequência do desenvolvimento cognitivo, mas exigem exercícios ou atividades que explicitamente chamem a atenção para as unidades segmentais da fala. Estes autores, para além de acentuarem a valia dos exercícios e da preparação específica do progresso da perceção fonológica, defendem que a aprendizagem da leitura é o

principal agente do progresso da percepção fonológica (Martins, 1995, p. 83). A percepção fonológica aparenta ser particularmente importante nas fases precoces da aprendizagem das aptidões de leitura.

Saber lexical e morfossintático

Ler está também consistentemente relacionado com o progresso lexical que o aluno apresenta. Quanto maior for a competência lexical da criança, maior será a probabilidade de conseguir estabelecer distinções em termos de segmentos de fala (Jusczyk *et al.*, 1993). Por outro lado, se o aluno se desenvolve num meio estimulador em termos linguísticos, à medida que amplifica o seu trabalho verbal, maiores são as hipóteses de revelar a fala como uma soma de porções sonoras ordenadas (Studdert-Kennedy, 1986). Assim, o vocabulário que os alunos detêm não é igual, e varia em dimensão e variedade. Ao aprender a ler, o aluno vai “empareceirar” o léxico ortográfico ao léxico fonológico. Se o léxico do aluno for amplo, será um excelente auxiliar para achar a pronúncia do que lê. Por outro lado, o aluno só terá de estudar a parte relativa à ortografia da palavra, dado já ter conhecimento da sua extensão fonológica.

Para além de todas estas exigências não podemos deixar de mencionar a importância da propensão que alguns alunos exibem em relação à aprendizagem da leitura – a motivação. A motivação é outro elemento estudado e claramente relacionado à mecanização e a prática na leitura (Spear-Swerling & Sternberg, 1996). O prazer pela leitura principia com a análise e reprodução dos protótipos importantes das crianças. Se o aluno tem nos seus pais modelos importantes em relação à leitura (assim como nos seus educadores e docentes) vai, sem muito esforço, sentir-se motivado para aprender a ler. Vilas-Boas (2001), citando Bandura, realça a importância da motivação (circunstâncias incentivadoras), acrescentando que quando o aluno depreende que os pais consideram importante determinada tarefa, este pode sentir-se estimulado pela vontade de os deleitar. Se o aluno está motivado para ler, mais exercita e, como consequência, amplifica a sua fluidez leitora e a prática. Contrariamente, quanto mais dificuldades o aluno manifesta na leitura mais se esquia, protelando a sua aprendizagem. Uma vez instalado este círculo, é pouco provável que o aluno, por si só, e sem o auxílio de uma intervenção adequada, como é o caso da escola, consiga sair dele, caminhando em direção ao desinvestimento e consequente malogro escolar, com tudo o que isso acarreta.

Os bons leitores amplificam, de um modo acima do comum, as suas aptidões e tudo isto faz com que, em comparação com os maus leitores, que se revelam cada vez mais competentes nesta matéria. Assim, o domínio lexical do discente, o papel do professor, as suas correções durante o exercício da leitura e o treino dentro e fora de contexto escolar revelam-se essenciais para o êxito do aluno.

10. Dificuldades de leitura em Espanhol colocadas aos alunos portugueses

As dificuldades manifestadas pelos alunos nas aulas de línguas estrangeiras, como é o caso do Espanhol, são obviamente maiores do que na língua nativa, e isso coloca ao professor problemas acrescidos.

Quando um aluno dá início à aprendizagem de uma língua, podemos afirmar que o realiza a partir de um nível muito básico. Podemos afirmar que o grau é o equivalente ao período da infância, na medida em que o discente inicia o processo de aprendizagem de novos sons, novas palavras e de um sistema gramatical distinto. O discente começa por aprender um novo alfabeto, que possui sons distintos do português. Ao abordarmos o caso do Espanhol, podemos dizer que aprende sonoridades, tais como: o [θ'e], o [tʃ'e], o [h'e], o [ʔatʃ'e], o [h'ota], o [k'a], o [e'λe], o [e'ñe], o [k'u], o [e'ẽ], o [ese], o [ube], o [ekis], a [igr'jega] e o [θ'eta].

Se existem sonoridades iguais às do Português, outras há que diferem totalmente, sobretudo quando se junta uma consoante e uma vogal. Assim, existem sonâncias que não são características da língua dos estudantes que pedem uma atenção especial se a sua colocação na língua for díspar. Dificuldades surgem originariamente das características do sistema acentual e que se utilizam para marcar os sons acentuados. Recursos diferentes daqueles que são empregues na língua materna do aluno. Por fim, nomeamos também as dificuldades que se relacionam com o sistema de entoação da língua estrangeira.

As dificuldades com que o discente se depara variam e dependem de diferentes fatores, tais como: o grau de semelhança entre as línguas em presença, a motivação, a amplitude para a aprendizagem, a faixa etária do aluno e o seu género.

A fixação do sistema fonológico, por exemplo, engloba a pronúncia de sons em separado e em conjunto. Um dos exemplos mais flagrantes, em Espanhol, é o [ese] que constitui em Português uma consoante dental *não vozeada*, mas que em Espanhol dá origem a um som distinto. Alisemos o caso de “casa”. A consoante torna-se em Espanhol numa consoante fricativa, alveolar, surda, tendo uma constrição parcial à passagem do ar, tornando-se, desta forma num som diferente, quase como se se tratasse de um [z]. Exemplos de palavras com este som temos: “casa” ou “cosas”. Assim, a aprendizagem do sistema fonológico do Espanhol deve fazer com que o aluno estrangeiro seja capaz de produzir a realização surda da mesma maneira que o fazem os falantes nativos.

Apesar de esta língua ter algo de familiar para os alunos, há sons que são distintos do Português. Como tal, há uma série de exercícios vocais que devem ser realizados de forma a que os alunos pronunciem os sons. Por exemplo, para que os discentes pronunciassem a consoante [θ'e], aconselhávamos os alunos a colocar a língua entre os dentes. Se as dificuldades surgem, é porque existem sons que não são característicos da língua materna do aluno, mas que surgem no novo idioma que começam a aprender e que requerem maior atenção, sobretudo se a sua colocação na escrita, ou na oralidade, for diferente.

Subsistem também dificuldades que se relacionam com o sistema de entoação da língua estrangeira: quando se verificam diferenças em termos acentuais usadas para marcar o som no sistema acentual, quando existem regras diferentes daquelas que são empregues na língua materna do aluno. As características de um som variam conforme a influência de outros sons, em relação às suas características quando se concretiza individualmente.

Outro dos problemas que colocam os sons na maioria das línguas tem a ver com o ponto de articulação posterior e não alveolar necessário para produzir as vibrações do Espanhol; os alunos produzem, em vez deste, o som que é característico da sua língua. Como tal, uma das primeiras dificuldades a ultrapassar quando se inicia a aprendizagem de uma língua é a referente à capacidade de entender os sons. A imprecisão na reprodução dos sons das línguas estrangeiras que afeta os fonemas são muito mais graves do que aqueles que afetam, somente, a realização dos sons, porque os primeiros são suscetíveis de perturbar muito mais a comunicação do que os segundos.

No caso de Espanhol, uma das maiores dificuldades surge quando um aluno estrangeiro tem a necessidade de pronunciar a consoante [’eñe]; por norma fá-lo de uma forma distinta de um nativo. Tantas alterações não sofrerá o discurso se o aluno pronunciar o [l] à inglesa (ou seja, velar em determinadas posições e não velar como à espanhola) ou à moda catalã (da mesma maneira velar). No primeiro caso, ao substituir uma consoante por outra pode não conseguir entender. Pelo contrário, no segundo far-se-á notar um “acento” marcado pela sua língua materna, mas não se produzirão perturbações na comunicação.

No ato da fala em Espanhol, existem fenómenos fonéticos que são mais graves do que outros, perturbando, efetivamente, a comunicação. A análise contrastiva aplicada ao ensino da pronúncia parte do princípio de que a comparação do sistema fonético da língua materna dos alunos com a língua que estão a aprender permite determinar que sons levantarão dificuldades.

No que diz respeito a esta questão, as dúvidas que se colocam são as seguintes:

- será a língua materna do aluno a fonte dos erros de pronúnciação?
- conhece o docente de língua estrangeira o sistema fonológico da língua materna do aluno?
- mediante a análise contrastiva entre a língua materna do aluno e a língua segunda será mais fácil prever as dificuldades na pronúnciação de sons por parte do aluno?

Em termos de fala, são cometidos erros de pronúncia pelo facto de existirem sons novos, quando comparados com aqueles que existem na língua materna. Os exemplos mais flagrantes são o som [’eñe], que, apesar de existir em Português constitui em Espanhol uma consoante vibrante simples, alveolar, sonora e que em Português consiste numa consoante velar *vozeada*, apresentando um som mais suave, do que aquele produzido na língua espanhola. Compare-se, por exemplo, a pronúncia da palavra “rato” em português e da mesma palavra em Espanhol.

A mesma consoante pode em termos fonéticos constituir um som distinto, vocalizada como uma consoante uvular vozeada em português ([R]); analise-se o caso da palavra

“raro”, em que a mesma consoante em Espanhol é considerada como consoante múltipla, alveolar sonora e que tem em Espanhol uma leitura distinta, ainda que seja usado o mesmo adjetivo. A pronúncia dá origem a um som duplo, como se em português estivéssemos a analisar o caso do duplo [’eẽ], o que para o aluno português constitui em termos fonéticos um desafio, sujeito a constantes correções.

Da mesma forma, o som [h’ota] (presente em palavras como “jamón”, “Juan” ou “junio”), próprio do Espanhol e não das línguas alemã, inglesa, francesa ou japonesa, constitui uma das principais dificuldades do sistema de consoantes da dita língua para os estudantes estrangeiros. Os mesmos obstáculos têm os estudantes portugueses que aprendem espanhol. O [h’ota] em Espanhol constitui uma consoante fricativa velar surda e em português é um som palatal vozeado, sendo a sua vocalização mais profunda em Espanhol, constituindo da mesma forma uma dificuldade para o aluno português, que tende a pronunciá-la da mesma forma que faz em Português.

A diferença entre o [ɾ] e o [l] não representa qualquer tipo de problema para nenhum falante de línguas indo-europeias. Anteriormente, frisou-se, no entanto, o facto de o [’eẽ] ser uma dificuldade em termos vocais para o discente português.

O [θ’e] + [e] ou [i] lê-se da mesma forma em Português e em Espanhol. No entanto, enquanto em Português o som é mais distinto, na medida em que é uma dental não vozeada, em Espanhol esta mesma consoante é fricativa, alveolar surda, produzindo-se por isso um som mais suave e que constitui para o aluno um desafio. Na maior parte das vezes o aluno não coloca a língua entre os dentes, fazendo com que leia o som da mesma forma.

A aprendizagem do Espanhol traz consigo um outro som, que está presente em vocábulos tais como “chocolate” e “ocho”. Em termos fonéticos este som é em Espanhol uma consoante africada, palatal, surda e em português lê-se tal como [k] + [ag’a]. Para o discente português este é um som que exige do docente uma correção constante, na medida em que, dado o facto de o mesmo se pronunciar de uma forma distinta do português (por ter um ponto articulatório diferente, o palato) gera um som diferente com se se tratasse de [t] + [ʃ].

Mantendo o foco nos sons que mais dificuldades levantam na aprendizagem do Espanhol, abordemos a vocalização da consoante [h’e] + [e] ou [i]. A dita consoante em Português é denominada como uma consoante velar vozeada e que em Espanhol é uma consoante fricativa velar surda e, como velar, tem uma posição velar, em que o dorso da língua recua em relação à sua posição normal.

Duas consoantes novas, ou sons distintos para o aluno português é o [’e̞e], que não existe na sua língua materna, mas surge como novidade em Espanhol. Em termos fonéticos, podemos comparar a sua leitura, de uma forma contrastiva, ao considerarmos a junção das consoantes [l] + [ag’a], tendo da mesma forma a leitura “lhe”. Em seguida, abordemos o uso da consoante [’e̞e], não existente em português, mas que se lê em Espanhol como se realizássemos a junção de [’eni] + [ag’a]. Em termos fonéticos, esta consoante constitui um

som velar, alveolar, sonoro. Exemplos do uso desta consoante verificam-se nas seguintes palavras: “llave”, “lluvia”, “llover”.

Em seguida, façamos referência a uma outra consoante, cujo som não é novidade para o falante português, mas que em termos gráficos pode constituir uma dificuldade: estamos a falar do [’eñe], que se lê tal como se se tratasse de [’eni] + [ag’a]. Este som encontra-se em palavras tais como “caña” ou “añadidura”.

Por fim abordemos duas consoantes que existem em Português: [b’e] (consoante bilabial vozeada) e o [v’e] (consoante labiodental vozeada) e que em Espanhol se leem da mesma forma, ou seja, tal como [b’e]. Os exemplos que podemos mencionar são “volver”, “vivir” ou ainda “vacación”.

Assim, constata-se que o professor tem um papel fundamental na correção da pronúncia do aluno em sala de aula. Por outro lado, apesar de foneticamente haver proximidade de sons, também há grandes diferenças que colocam desafios tanto aos estudantes como aos professores.

Todo o conteúdo do plano para o ensino do Espanhol em Portugal tem em conta a reflexão sobre a língua, sobre a forma como esta deve ser utilizada. Esta reflexão deve ser realizada pelo docente quando prepara o seu plano de ação em contexto escolar (planificação das aulas), mas deve também ser levada a cabo pelo aluno quando da sua presença em sala de aula.

11. Leitura e oralidade nos documentos reguladores: Programas e Metas Curriculares

Na medida em que o presente relatório de estágio incide no treino da leitura e da expressão oral do Português e do Espanhol, salienta-se o facto de o programa de Português e as Metas Curriculares terem, como principal objetivo, a compreensão dos díspares propósitos comunicativos nas situações de oralidade. Como saber utilizá-las de uma forma crítica, não só no dia-a-dia, mas também na produção de discursos em ocasiões formais, nomeadamente discursos de exposição e discursos de argumentação. A entoação (ou prosódia), partes integrantes do presente relatório, e trabalhada pelo docente desde o 1.º ano do ensino básico. Por outro lado, a tipologia de textos é variada e a sua complexidade aumenta em função do ano que o aluno frequenta. O discurso oral apresentado deve ser fluente. Como meta, o programa de Português também se propõe a fortalecer e solidificar a aptidão de leitura, que é o principal veículo da construção crítica do conhecimento.

Outro objetivo mencionado nesta publicação do MNE é a compreensão da união entre o código oral e o código escrito. No final do ensino básico, é suposto o aluno já dominar os procedimentos que asseguram um desenvolvimento discursivo com crescente estabilização da competência dos diferentes géneros escolares, designadamente a exposição e a argumentação, controlar a sua produção oral e expressar-se com uma maior complexidade à medida que cresce e aprende. É nesta etapa (final do ensino básico) que o aluno obtém um saber ponderado sobre a língua e aclara/estrutura aspetos basilares da organização do

Português padrão. De acordo com o programa de Português, o discente deve entender o Português padrão e usá-lo adequadamente nas distintas situações de oralidade e leitura.

Em relação à oralidade, os alunos devem preservar o respeito, o princípio da cortesia e colaboração no campo da interação oral. Ainda, no campo da oralidade, são trabalhados diferentes tipos de texto e tornam-se mais complexas as tarefas a nível do entendimento do oral como da expressão oral. É neste período de estudos (1.º Ciclo) que se dá início à autonomização da exposição argumentativa.

No 2.º Ciclo do ensino básico, os alunos devem realizar de uma forma automática a identificação das palavras aquando da leitura dos textos, que, por sua vez, são cada vez mais complexos, se bem que na sua grande parte diversificados. Em relação à leitura, os tipos de texto analisados são sobretudo narrativos e no que toca à leitura dos mesmos é do docente que tem de partir o incentivo para a velocidade, precisão, prosódia, sendo como tal essencial o seu desempenho no que toca ao treino dos alunos e à sua vontade de melhorar a proficiência neste domínio.

Salienta-se o facto de que a complexidade de cada uma das áreas ser maior à medida que o tempo avança. O 3.º Ciclo do Ensino Básico visa consolidar a leitura, se bem que este constitui um processo contínuo na prática, que se prolonga, por vezes até ao fim da vida. Também a oralidade é desenvolvida e aperfeiçoada, cada vez com “discursos” mais extensos.

11.1. Programa e Metas Curriculares de Português para o 3.º Ciclo do Ensino Básico

Dado que a prática profissionalizante que deu origem a este relatório visa a área do Português, sem nunca menosprezar o trabalho realizado na disciplina de Espanhol, é fundamental realizar um sucinta referência a um dos principais instrumentos reguladores do ensino do Português: o Programa e as Metas Curriculares.

As Metas Curriculares do Português para o Ensino Básico aprovadas a 3 de Agosto de 2012, foram criadas no contexto da Revisão da Estrutura Curricular, que tinha como objetivo “melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem através de uma cultura de rigor e de excelência desde o Ensino Básico” (Buesco *et al.*, 2015, p. 3). Em 2015, ao ser reformulado o Programa de Português para o Ensino Básico, são somente realizadas algumas alterações com origem na necessidade de algumas melhorias de carácter formal e da inclusão de clarificações obtidas através dos contributos rececionados ao longo do ciclo da consulta pública.

O Programa determina os conteúdos por ano de escolaridade e revela uma ordenação com uma sequência e uma hierarquia determinada para os nove anos do Ensino Básico. As Metas Curriculares determinam, ano a ano, os objetivos a alcançar, com uma alusão clara

aos conhecimentos e às capacidades a contrair e ampliar pelos alunos, determinando os descritores de desempenho⁴ que permitem apreciar o alcance dos objetivos.

De acordo com o estipulado pelo programa do 3.º Ciclo do Ensino Básico de Português, o discente deve perceber os distintos propósitos comunicativos da oralidade e ter a habilidade de as usar de uma forma crítica, tanto no quotidiano, como na produção de discursos em contextos formais, nomeadamente em apresentações ou em processos de argumentação. O aluno deve criar textos orais em Português padrão, de acordo com categorias e géneros específicos, que se tornam mais complexos e adquirem distintos tamanhos e características.

A nível do 3.º Ciclo do Ensino Básico, é suposto o aluno fazer uso da língua de uma forma fluente, utilizando distintos recursos verbais e não-verbais, dando uso, de uma forma lógica, a recursos tecnológicos. Continua a trabalhar-se a compreensão da oralidade e tal tarefa continuará a ser desenvolvida ao longo do ensino Secundário. Em termos de compreensão do oral, é fundamental que o aluno tenha consciência da existência de outros registos, que não o Português padrão, e que se encontre apto para os descodificar.

Como é óbvio, o domínio da oralidade é essencial para a proficiência na escrita, e como tal, cabe ao professor, como guia, transmitir a ideia de que existe uma estreita relação entre estes dois domínios na disciplina de Português. O discente que usa a língua portuguesa, em termos orais, de uma forma correta vai tendencialmente revelar-se apto para uma maior habilidade na produção de textos escritos.

No que diz respeito à leitura, o Programa do Português para o 3.º Ciclo do Ensino Básico dita que a execução desta competência, por ser mais exigente, envolve por parte do aluno maior trabalho; e ainda é mais desafiante quando se trata de um texto pessoal do estudante, que, neste caso, exige da sua parte todas as competências relativas à prática da escrita. O Instituto de Avaliação Educativa tem chamado à atenção para o facto de a leitura de um texto pessoal ser portadora de maiores dificuldades para os alunos do que um texto alheio.

No domínio da oralidade, os conteúdos propostos para o 7.º ano de escolaridade são: a interação discursiva, a interpretação de texto, a intencionalidade comunicativa, a manifestação de ideias e pontos de vista, o registo e tratamento de informação e a produção de texto.

No que respeita à interação discursiva, são trabalhadas as regras de interação e as suas diferentes formas, nomeadamente, a informação, a explicação e o esclarecimento. O aluno aprende a retomar e resumir ideias, como apresentar propostas e sugestões. O que se pretende, para a interação discursiva, é que o aluno respeite as convenções que regulam a interação discursiva e apresente propostas e sugestões.

⁴ Enunciado claro e objetivo, através do qual é referido o que é esperado que o aluno seja capaz de realizar no final do ano letivo.

Em termos de leitura, o objetivo para o 7.º ano de escolaridade é a realização de uma leitura expressiva, após a realização do seu treino. Os textos devem ser de origem variada: expositivos/informativos, artigos de opinião; textos narrativos e descritivos; texto biográfico, comentários, reportagens, entrevistas e texto publicitário, retrato e autorretrato, críticas, cartas, roteiros.

O aluno do 7.º ano de escolaridade deve ser capaz de expor ideias e pontos de vista que sejam importantes no que diz respeito aos discursos que ouve. Por outro lado, deve ser capaz de registar e tratar informação (efetuando a recolha das principais ideias, fazendo pequenos apontamentos e realizando a reprodução oral do discurso que ouve elaborando uma síntese). Por outro lado, deve reproduzir textos através da elaboração de narrativas, estilos escolares mais complexos (com a exposição oral de um tema e com o tratamento de tema e justificação de ideias), planeamento de texto com base em tópicos orais sobre um tema, exposição de informação com carácter relevante com origem no conhecimento do aluno ou com base em outras procedências de acordo com a orientação do docente, podendo abarcar esporadicamente o uso de ferramentas tecnológicas, uso de vocabulário variado e construções frásicas com fluidez e precisão (recorrendo a meios verbais e não verbais com um grau de dificuldade apropriado às circunstâncias comunicacionais).

No 8.º ano, tal como acontece nos anos anteriores, são trabalhados oralmente diferentes géneros escolares de uma maior complexidade. É abordado o tema do texto e é explorado o campo da argumentação. Nesse âmbito, o aluno deve ser capaz de fazer a apresentação oral de um tema, justificando os seus pontos de vista, apresentar e defender ideias, comportamentos, valores e argumentar a favor ou contra.

Na planificação de texto, os objetivos e descritores de desempenho são similares àqueles previstos para o 7.º ano: o aluno deve ser capaz de apresentar oralmente e de uma forma organizada o texto por tópicos de uma forma correta e coesa, para tal utilizando mecanismos de organização (por exemplo a enumeração) e coesão discursiva (encadeando ideias de uma forma lógica), recorrendo já a um vocabulário e estruturas gramaticais mais diversificados. Pode ainda citar frases do texto em questão e pontualmente fazer uma pesquisa recorrendo às novas tecnologias, se bem que este tipo de pesquisa é feito com mais frequência na biblioteca escolar.

O 9.º ano de escolaridade constitui o encerramento de um ciclo de estudos para o aluno e, como tal, no campo da oralidade visa o ensino consolidar todos os conteúdos anteriormente definidos.

Para o plano da interação discursiva, pretende-se que o aluno participe de uma forma oportuna e construtiva em situações de interação discursiva retomando, precisando ou resumindo ideias para facilitar o intercâmbio oral. Este processo deve ser levado a cabo, sempre que possível, com a ajuda de conhecimentos anteriormente adquiridos. Em sala de

aula deve ser promovido o debate, justificando ideias e opiniões, considerando pontos de vista opostos e reformulando posições.

Em termos de produção textual, a complexidade vai aumentando e a extensão das apresentações também, prevê-se que estas durem nesta fase cinco minutos. Os textos devem pertencer a diferentes categorias, géneros e devem ter diferentes finalidades. Ao realizar a apresentação oral, o aluno deve ser capaz de justificar as suas opiniões e possuir um poder de argumentação de tal forma forte que através deste consiga convencer a audiência que o assiste, realizando também uma abordagem crítica do tema em questão. No 9.º ano de escolaridade é abordada também a variação linguística.

A crescente importância dada ao domínio da Leitura, nesta etapa, faz ressaltar a importância da compreensão e da interpretação de textos relevantes e não a simples recolha de informação explícita.

Friso o facto de, apesar de não estar contemplado neste relatório, os diferentes domínios continuam a ser trabalhados ao longo do Ensino Secundário, quer nos Cursos Profissionais, quer ao longo do percurso académico dos alunos (que optam por cursos relacionados com a área de Humanidades).

11.2. Programa de Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico

De forma a regular o ensino do Espanhol em Portugal, foi criado em 1989, pelo Ministério da Educação, o programa que coordena o ensino deste idioma no nosso país. Da autoria de Sonsoles Fernández, é fruto do todo um processo de reflexão por parte do Governo Português. Possui como referencial a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-Lei nº 286/89. Todo o trajeto desenhado para o ensino deste idioma tem como objetivo a evolução das faculdades, a obtenção de novos conhecimentos e a aquisição de posturas e valores.

O padrão usado foi o enfoque comunicativo, uma vez que a sua preocupação principal é o crescimento do discente como um todo e a macro competência comunicativa integrada, em si mesma, cinco competências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística – que atuam em conjunto. Saliente-se, uma vez mais, que a capacidade de comunicar, de interagir e ser capaz de transmitir algo é fundamental no ensino de uma língua estrangeira.

Compreensão Oral em Espanhol

Neste ponto passarei a explicar os conteúdos explorados no campo da compreensão oral. Fundamental para todo e qualquer programa de língua são os atos de fala de prática diária. Assim, os procedimentos estabelecidos para trabalhar este campo em Espanhol são para o discente: a compreensão global das mensagens orais com origem em diferentes fontes (docente, companheiros de turma, falantes nativos que tenham a noção de que estão a comunicar com um estrangeiro, meios de comunicação social ou meios de reprodução áudio), o reconhecimento de constituintes com maior importância no interior da mensagem

(que lhe tenham sido pedidos antes), a identificação de formas primordiais de comunicação entre indivíduos e o uso de um conjunto de meios pessoais de entendimento auditivo. Em termos atitudinais, espera-se do discente que este identifique a relevância de ter a habilidade para se expressar em Espanhol, como forma de realizar as suas carências comunicativas com diferentes pessoas. O aluno deve, também, revelar interesse em fazer expressar-se oralmente com falantes nativos, fazendo parte, de uma forma consciente, de diferentes situações comunicacionais orais e acolhendo a língua estrangeira como ferramenta comunicativa em contexto escolar.

Em termos de conteúdo, o discente deve igualmente interiorizar alguns traços que caracterizam o ato de fala, tais como: o número e tipo de interlocutores, a circunstância e o lugar do ato comunicativo e o respetivo tema, e para tal, identificar o interesse da mudança de línguas, de noções e atitudes específicas da oralidade.

No que diz respeito ao discurso (que inclui a adaptação à situação em questão, os constituintes denexo e as suposições), o discente tem que organizar o discurso, fazendo uso dos saberes prévios de forma a complementar a informação, reconhecendo os traços de coerência textual na exposição oral, os indiciadores de discurso que implicam a alteração de tema, as reiteraões e os auxílios de carácter linguístico.

No que diz respeito à compreensão do oral, o discente deve reconhecer a tonalidade usada no discurso e a prosódia como constituintes indicadores do modo do locutor, tendo consciência dos acordos linguísticos e sociais, admitir os aspetos formais do discurso, estruturar as regras do funcionamento do idioma através da observação direta.

No que toca ao vocabulário, que diz respeito aos temas mais usuais, o discente deve fazer uso de esquemas de dedução de forma a encontrar o significado dos termos que não conhece (situação, derivação, composição, família de palavras, palavras-chave...). Reconhecer vocábulos análogos realizando a comparação entre a sua língua materna, a primeira língua estrangeira (inglês) e o espanhol. Efetuar a distinção, realizando comparaões entre a língua materna (português) e o espanhol, vocábulos oficialmente parecidos, mas com significados distintos.

A Expressão oral no programa de Espanhol

No que diz respeito à expressão oral, em Espanhol, trata-se essencialmente os atos de fala, na medida em que um dos objetivos principais deste programa passa por colocar o discente à vontade nos atos de fala mais simples. Abordam-se assim aspetos da fala que fazem parte do dia-a-dia dos nativos e alunos, em contexto de aula ou fora de Portugal, em situações em que é suposta a participação do discente em conversas sobre o que acontece habitualmente, e naquelas que advém das distintas tarefas de aprendizagem em contexto escolar. Nestes atos de fala o aluno deve ter noção do relevo que possui o facto de estar apto a manifestar-se em Espanhol como forma de concretizar a inevitabilidade de comunicar com distintos falantes e como meio de entendimento entre os indivíduos.

Ao fazer uso do discurso oral, o discente deve usar as normas linguísticas que se adequam à ação recíproca e analisá-las com base nos conhecimentos que já detém da sua língua materna e da língua estrangeira 1 (Inglês). É importante que demonstre interesse em falar em Espanhol com falantes nativos. Ao expressar-se oralmente, deve reconhecer as particularidades da oralidade da sua língua materna e da língua estrangeira I (Inglês), participando de uma forma reflexiva e analista em distintos atos da oralidade.

Devem também ser usadas diferentes estratégias de forma a ultrapassar os obstáculos do discurso oral.

Dentro do domínio da expressão oral, consideram-se também os constituintes que fazem parte do ato comunicacional, tais como o número e tipo de interlocutores, o momento e lugar de comunicação e o tema. Assim, o discente deve recorrer a diferentes estratégias comunicativas (linguísticas e não-linguísticas), transferindo aquelas que já possui das línguas com as quais já teve contacto, com o objetivo de aproveitar da melhor forma os conhecimentos passíveis de transferência entre diferentes idiomas. A aceitação da língua estrangeira como meio comunicativo em sala de aula é uma atitude que o discente deve ter, reconhecendo o quão útil é a transferência de conhecimentos entre as diferentes línguas, bem como a utilidade da transferência de conceitos e procedimentos característicos da oralidade.

Ao trabalhar a oralidade, em sala de aula, o aluno deve, de acordo com o programa de Espanhol, adaptar oralmente, os constituintes não-linguísticos que são usados na comunicação, tais como gestos e posturas. Na prática, o aluno deve criar mensagens que se adaptem à situação e ao ouvinte, demonstrando interesse e respeito pelas mensagens orais proferidas em Espanhol por diferentes interlocutores.

O discurso proferido deve adaptar-se ao contexto, incluindo elementos de coesão e fazendo uso de uma construção frásica correta, sendo produzido num tom e com os termos corretos correlacionados com o tema, envolvente e finalidades comunicativas. O texto oral deve ser ordenado, apresentar coerência e todas as ideias possíveis devem ser proferidas, se possível, antes do mesmo ser proferido é aconselhável tomar algumas notas sobre o assunto a tratar, ou fazer uma tomada de notas. Ao longo deste processo, o discente deve usar indicadores de discurso que levem a uma alteração de tema, fazendo uso, da mesma forma de repetições, na medida em que estas podem levar a um enriquecimento da produção oral.

Como orientador, o docente está em sala de aula, também, para orientar os alunos de forma a que os discentes partilhem entre si atos de fala relacionados com o contexto em questão (importante é evitar a dispersão). É relevante também, que exista, de ambas as partes, um controle em termos de estrutura frásica: a entoação, as pausas e a acentuação de uma forma cada vez mais correta. Já fizemos menção ao facto de este ser um processo contínuo de aperfeiçoamento e ampliação de conhecimentos. Como tal, em termos procedimentais, o docente vai nortear o aluno de maneira a que as frases, por este proferidas, sejam cada vez mais corretas. Na oralidade devem ser integrados comentários sobre aspetos que se tornam repetitivos na língua e que são típicos da expressão oral.

O vocabulário em uso é sempre alusivo aos temas que fazem parte do programa ou que de alguma forma se integram em contexto de sala de aula no âmbito de épocas especiais do ano (Dia das Bruxas, Natal, Páscoa ou o dia da Hispanidade). Este mesmo léxico deve ser adaptado a cada tipo de discurso e deve recorrer-se sempre a diferentes tipos de estratégias de forma a resolver dificuldades em caso de faltas em termos de léxico.

As competências mencionadas para o 3.º Ciclo do Ensino Básico em Espanhol continuam a ser trabalhadas no Ensino Secundário, no seu percurso académico (caso o Curso escolhido inclua este idioma) e ao longo da vida no caso de viagens realizadas para países de expressão hispânica.

A importância da reflexão da língua no programa de Espanhol

Todo o conteúdo do plano para o ensino do Espanhol em Portugal tem em conta a reflexão sobre a língua, da forma como esta deve ser utilizada. Esta reflexão deve ser realizada pelo docente quando prepara o seu plano de ação em contexto escolar (planificação das aulas), mas deve também ser levada a cabo pelo aluno quando da sua presença em sala de aula.

Em termos de professorado, e dentro do programa em questão, configuram-se os elementos básicos da língua e do seu uso, salientam-se os aspetos nocio-funcionais e os aspetos do discurso (que constituem o anexo I do programa de iniciação), tais como expressões das quais fazemos uso todos os dias: cumprimentar, oferecer, convidar, solicitar informações, expressar obrigatoriedade, realizar intimações e dar permissões, manifestar emoções, desejos, preferências, ideias ou pareceres. Como elemento nocio-funcional consideramos também o controle da comunicação e a organização do próprio discurso.

A reflexão sobre a língua engloba o uso dos conhecimentos obtidos sobre este novo sistema linguístico, assim como a verificação e autocorreção surgem como forma de melhorar a eficiência da comunicação dos atos de fala ou escritos, conforme a sequência em que estes ocorram em sala de aula e um melhor entendimento do discurso dos outros, realizando para tal a comparação com a língua materna.

Em termos de atitudes, pude constatar por mais do que uma vez o interesse dos alunos pela aprendizagem desta nova língua e o seu cuidado em usá-la corretamente, recorrendo por mais do que uma vez à ajuda, quer da orientadora de estágio (prof.^a Carla Carvalho), quer à professora-estagiária, no sentido de corrigirem os seus próprios atos de fala, tornando-os cada vez mais aproximados dos atos de fala dos nativos. Tentando os próprios alunos confirmar se a mensagem proferida estava correta em termos lexicais e gramaticais.

Quer na teoria, quer na prática, revela-se fundamental o conhecimento do léxico usado quer no ato de fala, quer na escrita, que, como é óbvio, funciona tantas vezes como base de diálogo.

Neste processo de reflexão, é de extrema importância a manutenção de uma atitude positiva no que diz respeito, sobretudo, aos trabalhos realizados em sala de aula, com vista a desenvolver, na medida do possível, a competência comunicativa.

Não devemos, de forma alguma, esquecer que, quer em termos de expressão oral, quer em termos de leitura, há sempre que ter em conta os aspetos sócio-culturais que integram a aprendizagem de cada língua, pelos quais os discentes revelam bastante curiosidade. Acima de tudo há que efetuar a distinção entre a realidade portuguesa e a vida em Espanha, e nos demais países que falam de igual forma o Espanhol (Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Peru, República Dominicana, Salvador, Uruguai e Venezuela). Por outro lado, entre Portugal e Espanha, verificam-se distinções em termos gastronómicos. Assim sendo, em aula, o professor (que deve conhecer os aspetos culturais que caracterizam a Espanha) analisa estes pontos e acima de tudo dá-os a conhecer aos alunos, transmitindo-lhes as práticas e normas comportamentais que fazem parte do dia-a-dia, envolvendo-os no meio físico que é a Espanha.

A Compreensão Auditiva e Audiovisual

Para lá da compreensão leitora, importa dar importância, numa escola cada vez mais tecnológica, à capacidade auditiva e audiovisual, até porque foi por nós posta em prática. Tendo sido observada no passado como umas das competências mais obscuras do MCER, é hoje em dia uma das capacidades à qual se presta mais atenção. De uma forma geral, podemos afirmar que, é devido à presença das novas tecnologias no ensino que a utilização do audiovisual se põe em prática.

Quando se fala de compreensão auditiva, estamos a referir-nos à habilidade que entra em ação para a interpretação do discurso oral, e como compreensão audiovisual referimo-nos ao modo de entendimento simultâneo da informação auditiva e visual (diálogos presenciais, vídeos, etc.). “Os meios audiovisuais devem servir para “ensinar”, devem servir para criar situações de “aprendizagem” e tudo isto num ambiente de “animação” e participação.” (Moderno, 1992, p. 98-99). Daí que possamos afirmar que esta ferramenta é essencial na aprendizagem de uma segunda língua, tal como é o caso do Espanhol. Aliás, dos três manuais com que tive a oportunidade de trabalhar, saliento que esta é uma das ferramentas mais utilizadas em termos de compreensão e com resultados muito positivos, na medida em que os seus atos de fala se aperfeiçoam e se aproximam mais da fala de um nativo. Os alunos aderem a este tipo de atividade com bastante facilidade, aumentando o grau de motivação dos discentes em relação à língua em questão. A atividade deve ser simples, uma vez que, se o discente se perder muito na observação de imagens e captação da informação do áudio, pode desperdiçar a sua aptidão de tratamento da informação.

11.3. Marco Comum de Referência: uma base comum que fomenta o plurilinguismo. O Portfólio Europeu das Línguas

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação* (QECRL) e o *Portfolio Europeu de Línguas* (PEL) são dois documentos que, em

2001, vieram marcar a aprendizagem, o ensino e a avaliação das línguas no âmbito do Conselho da Europa. O segundo deles surge com duas macro funções, informativa e pedagógica, e pode ser usado como instrumento de apoio à aprendizagem e instrumento de avaliação alternativo ou complementar aos testes tradicionais, desempenhando a sua função pedagógica com eficácia. Além disso, é um instrumento que veicula e facilita a implementação de medidas e princípios preconizados no QECRL no que respeita à aprendizagem das línguas. Este instrumento foi criado a pensar no aluno. Nele é possível efetuar o registo dos seus diplomas e certificações de cursos realizados fora do sistema educativo. O objetivo base com que foi criado foi: desenvolver a autonomia do aluno.

O *dossier* é constituído por 3 partes: o Passaporte das línguas (que atesta o seu nível de proficiência definido com base nos níveis determinados para o QCER, através do preenchimento de uma grelha, onde o discente regista o perfil de proficiência nas distintas línguas, resume as vivências linguísticas e interculturais e faz a anotação dos certificados e diplomas); a Biografia das Línguas (parte do portfólio onde o discente regista a sua cronologia pessoal de discência das línguas, estabelece metas de acordo com os descritores que, auxiliam o aluno na avaliação do seu desempenho linguístico, do seu modo de aprendizagem e na sua apreciação pessoal) e o *Dossier* (onde o aluno inclui os distintos tipos de trabalhos levados a cabo ao longo do processo de aprendizagem, os certificados obtidos e reflexões sobre o seu próprio trabalho). O modelo que se poderia aplicar para este relatório é o que se destina à faixa etária entre os 10 e os 15 anos (ensino básico).

O PEL tem o seu conteúdo em 5 línguas, no entanto, a sua introdução não se encontra redigida em Espanhol e sendo esta língua parte integrante do Sistema de Ensino do Português, deveria ser incluída na parte inicial deste documento. Em Portugal, os docentes receberam formação sobre este documento por parte do Ministério da Educação, no entanto, tem tido pouca adesão dos agentes do ensino. No entanto os manuais já refletem, um pouco parte do QCER e do PEL.

Conclusão

Após a redação da segunda parte deste trabalho, em que se aborda a leitura e a expressão oral, é possível entender quão essencial é entender a forma como, em termos históricos, a oralidade sempre se revelou fulcral para a sociedade e para o ensino, em particular. Como se define e quais os diferentes aspetos a desenvolver em relação a esta competência em específico, no volume, na firmeza e na flexibilidade. Abordamos, de igual forma, outros aspetos que acompanham a oralidade: a mímica e a expressão corporal (que engloba a postura e a fixação nos ouvintes).

No que diz respeito à leitura, sabemos, neste momento, que esta é o ato de ler e de enunciar um texto entendendo o seu sentido. Foram explanadas as diferentes etapas da leitura e referido o conceito de um leitor eficiente. Foi demonstrada a importância do docente neste processo, assim como o seu papel no encorajamento à leitura. Em termos

teóricos, demonstramos quais os aspetos a ter em conta para a melhoria do processo de leitura.

Ficamos a perceber quais as principais dificuldades dos alunos na pronúncia do Espanhol e porque surgem. Por fim, foi dada especial atenção a todos os documentos reguladores do ensino do Português e do Espanhol, em Portugal, e a forma como cada um destes documentos trata a oralidade e a leitura.

**III PARTE –
EXERCÍCIOS PRÁTICOS ACERCA DA LEITURA E
ORALIDADE**

Introdução

Na última parte do presente relatório de Mestrado, iremos apresentar a forma como a oralidade e a leitura foram tratadas em sala de aula, uma vez que os principais objetivos deste trabalho foram:

- melhorar a produção oral de cada estudante;
- treinar a expressividade na oralidade;
- dar mostras daquilo que se pode considerar uma leitura expressiva;
- fomentar o gosto pela leitura;
- promover o treino da leitura;
- promover a leitura expressiva dentro e fora da sala de aula.

Na leitura, o professor e os meios audiovisuais funcionaram sempre como exemplo da mestria na realização desta atividade em sala de aula, quer para o Espanhol, quer para o Português.

Para além disso, foi dado especial ênfase a questionários orais que acompanharam todos os textos tratados, quer na área do Português, quer na área do Espanhol, sem nunca colocar de parte exercícios escritos, pois também foram igualmente veiculadores da expressão oral. Realizamos ainda exercícios gramaticais, por fazerem parte do currículo escolar do aluno, sem, no entanto, termos levado a cabo uma descrição exaustiva dos mesmos.

1. Unidades Didáticas de Português

1.1 Unidade Didática 0 de Português (10/11/2015)

A aula zero teve lugar no dia 10 de novembro de 2015. O grupo a que se destinou foi a turma 8º B, uma turma constituída por 20 alunos e com uma média de idades de 12 anos. O grupo mostrou-se bastante acolhedor e educado.

O tema selecionado foi a crónica, como género literário de narração curta e presente com maior frequência nos jornais. Antes de dar início a qualquer tipo de atividade ditei as regras em sala de aula, pedi para que participassem de uma forma ordeira em aula. Pedi para que não interrompessem os colegas cada vez que intervém em sala de aula. Iniciou-se a sessão com um debate em aula sobre a intencionalidade da crónica (artigo sobre assunto da atualidade, divulgado na imprensa ou emitido na televisão ou na rádio). Desta forma promovi a oralidade dentro da sala de aula. Os alunos que participaram neste debate foram o Nelson, o Tiago e a Natacha, que se expressam corretamente e de uma forma fluída. O Diogo Capelas reconheceu conhecer o autor da crónica, uma vez que o Ricardo Araújo Pereira trabalha igualmente para a Rádio Comercial. Pedi ao Diogo para que falasse um pouco mais alto, uma vez que se trata de um aluno mais tímido e que tem tendência a falar mais baixo. Aliás adverti a turma para o facto de ser extremamente importante falar de

forma a que toda a turma consiga ouvir as respostas de cada um. A Mariana afirmou também que ouve as crónicas do locutor todas as manhãs na Rádio Comercial.

No momento seguinte, distribui pelo grupo uma ficha com um texto alusivo a este tipo de género literário. Os alunos são encorajados a ler silenciosamente a crónica em questão. Ao mesmo tempo, pedi-lhes ainda que sublinhassem as principais ideias do texto. A crónica é da autoria de Ricardo Araújo Pereira e foi publicado na revista “Visão” a 30 de novembro de 2011. Tive o cuidado de efetuar notas de rodapé para esclarecimento dos alunos, relativamente ao vocabulário integrado na crónica.

Ficha de Trabalho (13/11/2015)

Faz uma leitura silenciosa da seguinte crónica, sublinhando as ideias principais: A griffe da fruta.



A fruta, agora, traz etiquetas. Eu ainda sou do tempo em que havia apenas dois cuidados a ter com a fruta: lavar ou descascar. Desrotular é uma preocupação contemporânea.

RICARDO ARAÚJO PEREIRA

A crise europeia não conseguirá derrotar-nos enquanto formos capazes de não perder de vista o essencial. Não permitamos, amigo leitor, que o aumento dos impostos, o desemprego e o corte dos subsídios nos impeçam de observar os grandes fenómenos sociais e culturais como este: a fruta, agora, traz etiquetas. Eu ainda sou do tempo em que havia apenas dois cuidados a ter com a fruta: lavar ou descascar. Desrotular é uma preocupação contemporânea. "Lavaste essa maçã, Carlinhos?", perguntavam as mães do século XX. "Lavaste e desetiquetaste essa maçã, Carlinhos?", perguntam as mães do século XXI. É mais uma preocupação extra, que as mães de antigamente não tinham. Por outro lado, o fenómeno alargou o mercado de trabalho, gerando as profissões de designer de etiquetas de fruta, fabricante de etiquetas de fruta e etiquetador de fruta.

Um analista incompetente terminaria aqui o seu exame ao fenómeno das etiquetas da fruta. Não é o nosso caso. Há que ir mais além e perceber todas as implicações sociológicas da etiquetagem hortofrutícola. Em primeiro lugar, a colocação de rótulos na fruta criou um facto social que estava por identificar até agora: o snobismo da fruta. Criança que, no recreio da escola, merende uma maçã desprovida de rótulo, passa a ser ostracizada pelos colegas que só consomem fruta de marca. Mesmo no âmbito das frutas de marca, haverá uma hierarquia que distingue as frutas de marcas mais prestigiadas, consumidas pelas crianças mais populares, das frutas de marcas menos boas, consumidas pelas outras.

Em segundo lugar, a rotulagem das frutas atrai um grupo social incómodo: os colecionadores. Onde houver etiquetas, há colecionismo. Se o leitor julga que estou a inventar, tem bom remédio: uma fácil e rápida pesquisa na Internet revelar-lhe-á vários fóruns de colecionadores de rótulos de fruta, com indicações úteis acerca do melhor modo de recolher, catalogar e trocar etiquetas, incluindo dicas práticas sobre o furto de etiquetas na zona dos frescos dos supermercados. Há numismatas sem dinheiro para investir em moedas que aplicam os seus conhecimentos em coleções de rótulos de fruta e filatelistas falidos que trocam os selos pelas pelas etiquetas em álbuns que podem ser menos valiosos mas são tratados com o mesmo esmero choninhas.

Em 2011, o sistema financeiro está à beira do colapso e a realidade que conhecemos pode mudar drasticamente. Mas há quem ponha etiquetas na fruta, e quem recolha as etiquetas para as colecionar. Só não se percebe se isso é um indicio de que temos salvação ou mais um sinal de que o mundo está mesmo para acabar.

Ricardo Araújo Pereira, *Visão*, nº 978, 30/11/2011

Vocabulário:

1 **Griffe** (do francês): empresa criadora, produtora e/ou distribuidora de artigos de vestuário e acessórios de luxo, marca ou rótulo que identificam um criador de moda; artigo de luxo que apresenta essa marca.

2 **Snobismo** atitude de quem se sente superior ou que mostra admiração por tudo que é considerado distinto.

3 **Ostracizada**: excluída, marginalizada, posta de parte.

4 **Numismatas**: conhecedores de moedas e medalhas.

5 **Filatelistas**: aqueles que estudam e colecionam selos dos correios.

6 **Esmero**: cuidado extremo.

7 **Choninhas**: insignificante, palerma.

Interpretação

Responde agora às seguintes questões:

1. Como se chama o autor desta crónica?
2. Para além de escrever crónicas, o autor trabalha para a rádio. Qual é o nome da rubrica que apresenta?
3. Conheces algum outro canal através do qual o autor divulgue as suas crónicas?
4. Qual é o tema desta crónica?
5. Substitui o título da crónica por outro à tua escolha desde que não se afaste do assunto do texto
6. Conheces outros temas trabalhados pelo autor nas crónicas que apresenta? Se sim, enumera-os.

Recursos Expressivos

Ironia - figura que consiste em transmitir, intencionalmente, o contrário daquilo que se pensa.

Se estiveste atento à leitura desta crónica, em muitas das frases sorriste e pensaste para ti próprio: “*Será isto verdade?*”. Vamos a um exemplo, na tua escola se uma criança tem uma maçã que não vem com etiqueta, ela é posta de lado? Certamente que não! Ora este é um caso de ironia presente no texto.

Proposta de trabalho: faz o levantamento de outras frases do texto nas quais o autor utiliza este recurso expressivo.

Figura 2: ficha realizada na unidade didática zero de Português

Em termos de instruções de leitura, pedi-lhes para que lessem de uma forma pausada, respeitando os sinais de pontuação. E solicitei ainda aos discentes para que mantivessem o

silêncio em sala de aula, de forma a que os colegas se fizessem ouvir. Pedi para que, à medida que efetuavam a leitura do texto, tomassem pequenas notas com as principais ideias do texto.

O primeiro parágrafo foi lido pela Marta, de uma forma pausada e correta.

O parágrafo seguinte foi lido pela Rita, a quem pedi para que lesse mais alto, uma vez que os restantes colegas não estavam a conseguir ouvi-la. É muito importante que todos se façam ouvir de uma forma clara, desta forma estamos a ajudar na compreensão do texto.

O Lucas leu o parágrafo seguinte, e esta leitura colocou sorrisos na face dos meus discentes, uma vez que fala sobre a etiquetagem da fruta e sobre a forma como Ricardo Pereira afirma que as crianças são tratadas quando comem fruta de uma qualidade inferior. Gerando alguma diferença entre os discentes.

O quarto parágrafo foi lido pela Catarina. A meio da sua leitura, pedi-lhe igualmente que lesse um pouco mais alto. A aluna acedeu ao meu pedido. Em termos de leitura, a discente em questão revela algumas dificuldades leitoras, lendo de uma forma um tanto ou quanto pausada. De forma a não causar nervosismo à aluna evitei olhá-la nos olhos de forma a evitar o nervosismo.

O último parágrafo foi lido pelo Duarte, a quem pedi a meio da leitura que lesse mais alto, uma vez que usa um tom baixo e, para além disso, está sentado no fim da sala. O Duarte realizou também uma leitura um tanto, ou quanto pausada.

Com os alunos revi o vocabulário e fazemos em voz alta um pequeno resumo da crónica que aborda o tema da etiquetagem da fruta.

Tal como é típico de uma crónica, o conteúdo revela-se divertido uma vez que o autor, Ricardo Araújo Pereira, aborda de uma forma jocosa o uso de etiquetas na fruta. A propósito deste tema, o autor aborda o tema do colecionismo.

Pedi à Natacha para que realizasse um pequeno resumo oral do texto, com base nas notas tomadas sobre o texto. A discente realizou o seguinte resumo oral:

“Esta crónica é sobre uma nova moda: o colecionismo das etiquetas da fruta. O autor, Ricardo Araújo Pereira fala ironicamente sobre a presença de etiquetas na fruta. Esta nova atividade gera uma diferenciação nas crianças que levam fruta para a escola, uma vez que há marcas melhores do que outras. Por fim, devo dizer que este tipo de coleção é semelhante à coleção de selos feita por filatelistas.”

A discente fez o resumo com um tom de voz adequado e como tal fez-se ouvir pelos demais colegas de turma. Esta foi uma estratégia utilizada de maneira a dar lugar à oralidade em sala de aula, uma vez que a prática da oralidade é parte integrante do tema deste relatório.

De forma a incentivar, uma vez mais, a oralidade em sala de aula, realizei, após a leitura do texto, um questionário oral sobre a crónica em questão. Os discentes revelaram-se participativos.

De uma forma eficiente o Lucas identificou, corretamente, o tema da crónica, assim como o autor da mesma. Dado ser uma individualidade que faz parte do dia a dia dos

portugueses, rapidamente o Tiago associou o autor da crónica à Rádio Comercial. Uma vez mais, desta forma, promovi a oralidade em sala de aula (dando assim resposta à pergunta número 2).

Uma vez que se trata de um grupo bastante empenhado, no momento em que lhes foi solicitada a informação sobre um outro canal, através do qual o locutor divulga os seus trabalhos, prontamente a Natacha Oliveira afirmou que a forma através da qual o indivíduo publica os seus vídeos é o *Youtube*.

No que diz respeito à pergunta seguinte, os alunos identificaram corretamente o tema da crónica, assim a Joana afirmou que o tema desta crónica é o colecionismo de etiquetas da fruta.

Em relação à questão 6, os alunos apontaram vários títulos diferentes: “As etiquetas da fruta”, “Comer fruta dá direito a selos”, “As frutas da moda”, “A nova mania do colecionismo”. Os alunos que deram estas sugestões foram a Catarina, a Bárbara, o Pedro e o Rúben.

Quanto à pergunta seguinte, esta foi já um pouco mais árdua no que diz respeito à resposta, isto porque em sala de aula os alunos não têm a possibilidade de explorar meios audiovisuais. Como já havia realizado pesquisa do tema, ajudei os alunos a elaborar a resposta a esta pergunta, frisando que é importante que vão à Internet visualizar as crónicas do autor, uma vez que muitas delas criticam o uso do Português.

A atividade seguinte foi de carácter gramatical.

Em seguida os alunos assistiram a um vídeo com uma crónica de Araújo Pereira, integrada no jornal da noite da TVI, sobre a seleção nacional portuguesa. Desta forma, treinei com o grupo a sua compreensão auditiva. Os alunos tiveram a oportunidade de visualizar a sequência duas vezes. Após este espaço de tempo, realizei com o grupo um questionário oral, incentivando, desta forma, a troca de ideias em voz alta com os alunos. Ao todo foram colocadas cinco questões às quais os alunos responderam sem qualquer dificuldade. Os alunos falaram fluentemente, usando vocabulário diversificado. A Marta disse que o objetivo desta crónica era falar de um tom, que varia entre um estilo divertido e um tom irónico, sobre a atividade dos jornalistas. Uma vez que dentro da sua atividade podem continuar a realizar a sua vida normal.

A primeira questão foi “Qual é o tema da crónica?”, a que o Diogo respondeu corretamente, afirmando que o tema é a presença da seleção portuguesa de futebol no mundial de 2014.

A segunda questão pede ao aluno para que identifique o elemento de que sente falta o orador aquando da chegada da seleção portuguesa no Brasil: “...de uma crónica escrita”, foi a resposta dada pela Natacha.

A pergunta 3 foi respondida pela Catarina, que afirmou que 8 equipas de televisão realizaram a cobertura do evento.

A quarta pergunta foi respondida pelo Duarte que afirmou que o repórter de exterior deveria estar em Nova Jersey, mas na realidade ficou no México, dado ter festejado em demasia a vitória da seleção portuguesa na noite anterior.

A quinta questão foi solucionada pela Catarina que afirmou, num tom baixo, que Ricardo Araújo Pereira se referiu na última parte da crónica ao facto de Hugo Almeida usar bandolete e bigode. Situação que o autor ironiza.

A atividade seguinte foi de carácter gramatical.

Terminei a aula com a escrita do sumário no quadro:

Definição de crónica.

Leitura da “Griffe da Fruta”.

Realização de atividade de resumo do texto.

Resolução de Questionário Escrito.

Audição de crónica televisiva.

Resolução de Questionário Oral.

Tipos de sujeito – exercícios práticos.

1.2. Unidade Didática 1 de Português

Aula 1 - 4/12/2015 – turma 8 °B

A primeira aula dada em estágio teve lugar no dia 4/12/15, com a turma 8ºB. A turma é composta por 20 alunos e com uma média de idade de 12 anos e é bastante participativa.

Comecei por realizar a confirmação das presenças e em seguida pedi ao Diogo Capelas para que fosse ao quadro para redigir o sumário:

Apresentação das características do Mito.

Leitura do *Mito da Criação*.

Realização e correção de uma ficha de trabalho.

Síntese dos sinais de pontuação e dos sinais auxiliares de escrita (usos e valores).

O aluno não demonstrou dificuldade na escrita do mesmo.

Dei início à aula usando imagens (a quimera, o Yeti e o Dragão), uma vez que através delas consegui por os alunos a pensar sobre o tema da aula, a realizar inferências. Em seguida, pedi ao grupo para que se pronunciasse sobre o conteúdo do mesmo, fazendo-o de uma forma regrada, e colocando a mão no ar cada vez que quisessem intervir.

Quase todos se pronunciaram sobre imagens do fantástico, como por exemplo: o Abominável Homem das Neves e o Monstro do Lockness. Em termos orais os alunos expressam-se com facilidade e com bastante imaginação.

A turma interessou-se bastante e participou, nomeadamente na leitura de PowerPoint sobre as características do Mito. Envolveu-se, da mesma forma, na leitura do texto em PowerPoint sobre o *Mito da Criação*:

O Mito

O mito de Osíris é um dos mais belos da mitologia do Antigo Egipto e que aparece ligado ao da criação do Universo.

Para os antigos egípcios o céu era uma deusa coberta de estrelas: a deusa Nut.

A terra era o deus Geb, marido-irmão de Nut.

Antes da criação do Universo, Geb e Nut viviam juntos, mas o deus-sol Rá, emergindo do caos, ordenou a separação dos irmãos.

Durante o dia Rá percorre o corpo de Nut. No entanto, à noite, a deusa desce e une-se ao marido, criando a escuridão.

Da sua união resultaram três filhos (deuses): Osíris, Ísis e Set.

Osíris foi morto pelo invejoso e cruel Set que, depois, espalhou o corpo pelos pântanos do Nilo. Mas Ísis, mulher-irmã de Osíris, recolheu os pedaços todos e uniu-os. Depois embalsamou-lhe o corpo e conferiu-lhe o poder de voltar a viver depois da morte.

Assim Osíris tornou-se no rei do reino dos mortos, capaz de garantir a vida e felicidade eterna, após a morte, a todos os seus protegidos, depois de passarem no julgamento dos mortos.

Isis, entretanto, ganhou fama e força como deusa do renascimento e como deusa-mãe protectora dos mortos. No que diz respeito a esta leitura, pedi aos alunos que realizassem este exercício de uma forma pausada e respeitando os sinais de pontuação.

[A criação do mundo para os antigos egípcios - o mito de Osíris, 4/12/2015, disponível em <https://temposnotempo.blogs.sapo.pt/32889.html>]

O Nelson realizou a leitura do primeiro slide. Não tive necessidade de efetuar correções à leitura na medida em que o aluno lê bastante bem e realiza as pausas adequadas.

O excerto sobre o Mito foi lido pelo Tiago Pereira, que já fez uma leitura com mais pausas. Tentei não olhar o discente nos olhos, na medida em que defendo que o olhar nos olhos um discente pode pô-lo um pouco mais nervoso. Efetuei as correções necessárias, pedindo-lhe para ler mais alto, na medida em que nem todo o auditório conseguia ouvir o aluno em questão. Solicitei ainda que realizasse as pausas adequadas, de acordo com os sinais de pontuação presentes no texto.

Os alunos realizaram inferências sobre as imagens e o seu significado. Por outro lado, fizeram trabalho de dicionário e procuraram o significado da palavra *Mito*. Esta foi uma atividade que realizaram com bastante interesse. Na medida em que tinha solicitado, anteriormente particular atenção para o uso da pontuação, os discentes preocuparam-se em ler de uma forma clara. Foi a Marta que leu a definição de Mito, presente no dicionário Porto Editora. A designação de um mito é:

1. Relato das proezas de deuses ou de heróis, suscetível de fornecer uma explicação do real, nomeadamente no que diz respeito a certos fenómenos naturais ou a algumas facetas do comportamento humano. 2 Narrativa fabulosa de origem popular; 3 elaboração do espírito essencialmente ou puramente imaginativa 4 alegoria 5 representação falsa e simplista, mas geralmente admitida por todos os membros de um grupo 6 algo ou alguém que é recordado ou representado de forma irrealista 7 exposição de uma ideia ou de uma doutrina sob forma voluntariamente poética e quase religiosa (Do gr. *Mýthos*, «palavra expressa» pelo lat. *Mythu-*, «fábula, mito»)

(Porto Editora, 2011, p.1073)

A Catarina leu o texto da aula em PowerPoint, e pedi para lesse um pouco mais alto, uma vez que esta discente é uma adolescente tímida e o tom de voz não é muito forte.

No momento seguinte, foi entregue à turma uma ficha com um texto similar (ver Anexo 1).

Para a realização da leitura pedi aos alunos para que tomassem notas sobre as principais ideias do texto, porque após a leitura do mesmo iriam realizar o resumo do texto.

Depois da realização da leitura em voz baixa, do texto, e após a minha leitura como orientadora do tipo de leitura a realizar, pedi a alguns alunos que lessem o texto. Cumprindo, uma vez mais o que lhes era pedido, um a um levantaram a mão quando perguntei quem queria ler o texto. Quem iniciou a leitura foi o Tiago Oliveira. Alertei o aluno para o facto de estar a ler um pouco rápido demais, colocando em causa a clareza da leitura. Como se costuma afirmar a pressa é inimiga da perfeição.

O segundo parágrafo foi lido pela Natacha. A esta aluna pedi para que lesse mais alto, de forma a que a plateia conseguisse ouvir a leitura. O último parágrafo do texto foi lido pelo Rui Ferreira. Apesar de terem tido oportunidade de escutar a leitura da professora-

estagiária, e uma vez que não houve qualquer outro tipo de treino, o discente leu o parágrafo realizando algumas pausas.

No final da leitura, pedi à Rita para que efetuasse o resumo da passagem lida. A discente resumiu a leitura realizada da seguinte forma:

O texto fala sobre a importância da fé egípcia, que tinha, tinha por base antigos mitos. O texto que li fala sobre o Mito da Criação. De início só existia o Oceano e o Deus do Sol Rá. Ele nasceu numa flor e trouxe consigo quatro crianças: os deuses Shu, Geb e as Deusas Tefnut e Nut. Estas transformaram-se na atmosfera, Gefn transformou na Terra e Nut no céu. Era o Rá quem reinava.

A aluna disse que não se lembrava de mais pormenores do texto e o Nelson concluiu da seguinte forma:

Quando Geb e Nut se juntaram, tiveram quatro filhos: Osíris, Seth, Isis e Neftis. Osíris sucedeu a Rá. Set matou Osíris porque não gostava dele. Ísis embalsamou o corpo do marido e com a ajuda de Anubis ressuscitou Osíris, usando para isso a magia e tornou-se rei do Submundo. Hórus, filho de Ísis e Osíris, derrotou Seth numa batalha e tornou-se o Rei da Terra.

Passei depois com os alunos à solução do questionário (grupo I), que foi o ponto de partida para desenvolver a oralidade em diálogos curtos:

- 1- Qual é o tema abordado pelo mito que acabaste de ler?
- 2- Quando o deus do Sol surgiu à superfície da terra trouxe consigo quatro crianças. Quais são os seus nomes?
- 3- Os deuses juntaram-se e deram origem a outros elementos. Refere quais são esses elementos.
- 4- Quem sucedeu a Rá como rei da terra?
- 5- Porque é que Set matou Osíris?
- 6- O que fez Ísis e qual a consequência da sua ação?
- 7- Qual o nome do senhor da terra que sucedeu a Set?
- 8- Diz por palavras tuas o que é um mito?

[elaboração própria]

A primeira pergunta pedia aos alunos para que identificassem o tema do texto. Quem respondeu a esta questão foi a Catarina, que respondeu corretamente a esta interrogação, com a seguinte declaração: “O tema deste texto é a criação do Universo.” A pergunta 2 desta ficha de trabalho questiona os alunos relativamente aos nomes das quatro crianças que o Deus do Sol trouxe consigo quando surgiu à face da Terra. A Mariana respondeu de uma forma certa indicando que as quatro crianças se chamavam: Osíris, Ísis e Set.

A questão seguinte foi solucionada com alguma dificuldade, uma vez que o texto inclui diversos nomes. Após algumas tentativas por parte da Joana e da Lara, foi a Marta que respondeu corretamente a este exercício.

A pergunta número 4 foi resolvida pela Rita que afirmou que quem sucedeu a Rá foi Set, após ter matado o irmão. A aluna respondeu de uma forma entusiasta, na medida em que a resposta que deu estava correta, dando uma entoação mais forte à solução apresentada.

A quinta questão foi resolvida pelo Diogo que após alguma hesitação, na medida em que não estava a conseguir a resposta no texto, dada alguma desatenção durante a leitura afirmou que Seth matou Osíris porque não gostava dele.

A questão 6 foi solucionada pela Bárbara que afirmou que Isis ressuscitou Osíris, tornando-o, novamente, senhor do Mundo.

A pergunta número 7 foi solucionada pelo Duarte Capelas, com um timbre mais baixo, uma vez que este é um aluno com algumas dificuldades e tem receio de não se expressar com correção. Ao Duarte, passei a mensagem de que errar faz parte do processo de aprendizagem, para que desta forma perca o medo de comunicar em sala de aula. O aluno respondeu que Hórus sucedeu a Seth.

A oitava questão foi resolvida pelo Lucas Miranda, que respondeu afirmou que: “ O Mito é uma narrativa fabulosa de origem popular (conforme a noção que havia retirado do Dicionário de Português)”. O aluno falou num tom de voz baixo e por isso solicitei-lhe que usasse um outro tom de voz.

O grupo II contempla já questões de âmbito gramatical

No momento seguinte analisei com os alunos um PowerPoint sobre os sinais de pontuação, uma vez que o seu uso e correto procedimento no que toca às pausas por estes provocadas são essenciais à proficiência na leitura . À medida que apresentava cada um dos sinais de pontuação esclarecia os alunos a pausa provocada por cada um deles. Por exemplo, o ponto final implica o uso de uma pausa grande (tal facto estava mencionado no Powerpoint, para cada um dos sinais de pontuação). Quem leu a secção do trabalho dedicado ao ponto final foi a Lara Oliveira (que de acordo com instruções dadas por mim, anteriormente, o realizou com uma excelente projeção de voz, de forma a ser ouvida por todo o auditório.

Em seguida, analisamos um outro *Powerpoint* (ver Anexo 2) do qual constavam os sinais de pontuação (ponto final, a vírgula, os dois pontos, o ponto e vírgula, o travessão, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação e as reticências). No mesmo PowerPoint incluí os sinais auxiliares da escrita: as aspas, os parênteses curvos, os parênteses retos com reticências, a barra oblíqua, o asterisco e a chaveta. Para cada um destes sinais de pontuação ou auxiliares da escrita, indiquei quais as regras em termos de utilização e dei exemplos do uso dos mesmos. Saliente-se que este tipo de trabalho realizado foi fundamental no alcance do meu objetivo final de estágio: o aumento da expressividade em sala de aula. Os sinais de pontuação obrigam o aluno a realizar diferentes tipos de pausas (breves ou mais longas, consoante o sinal de pontuação em causa).

Do mesmo PowerPoint fazem parte os auxiliares da escrita, que segundo a TLEBS são:

Sinais gráficos utilizados para separar, assinalar ou destacar elementos de uma frase ou de um texto ou com funções convencionadas em contextos específicos de utilização. Entre os sinais auxiliares mais utilizados incluem-se: parênteses rectos ou colchetes [[]], parênteses curvos [()], aspas [« »], aspas altas[“ ”], asterisco [*], cardinal [#], barra oblíqua (/) e chaveta [{ }].

Os alunos leram com o mesmo interesse esta segunda parte da apresentação do trabalho, e salientei a diferença existente entre sinais de pontuação e auxiliares da escrita.

Os sinais de pontuação são sinais gráficos usados, na escrita, para revelar alguns traços da pontuação, para demarcar os constituintes da frase, para levar valores discursivos ou para representar tipos de frases. Os sinais gráficos empregados na pontuação são o ponto [.], o ponto de interrogação [?], o ponto de exclamação [!], os dois pontos [:], o ponto e vírgula [;], a vírgula [,] e as reticências e o travessão [-].

Os discentes que efetuaram a leitura de cada um dos auxiliares da escrita, preocuparam-se, conforme instrução da professora estagiária em realizar a leitura do *Powerpoint* num tom alto de forma a que se fizessem ouvir por toda a sala. O facto de a imagem estar a ser projetada no quadro ajudou nesta tarefa. Fazendo com que os alunos não escondessem a voz na leitura de um livro.

No seguimento da análise do powerpoint, realizei com a turma, o grupo II do questionário que incluía questões sobre o uso do ponto final e da vírgula.

Terminamos a aula com a pontuação de uma carta.

O método de avaliação foi a observação direta. Desta conclui que os alunos mais participativos são o Nelson, o Tiago, a Marta e os gémeos Diogo e Duarte.

1.3. Unidade Didática 2 de Português

Aula 1 - 28/01/2016 – 8.º B

A aula teve início com a escrita do sumário no quadro:

Leitura e interpretação do texto *A Besta*

Exercício de Expressão Escrita

Categoria da narrativa: caracterização direta e indireta.

Na preparação desta UD tentei entrar em contacto com a autora, de forma a tentar perceber quais as motivações para a escrita desta obra.

Perguntei aos alunos se conheciam a autora, ao que o Nelson me respondeu afirmativamente. Desta forma incentivei os alunos para a oralidade.

No momento seguinte projetei uma imagem da capa do livro “A Cidade dos Deuses Selvagens” e uma outra imagem presente no manual do livro, mais precisamente na pág. 98. Ao iniciar a sua leitura, fui capaz de perceber de que a dedicatória principal é realizada aos netos.

Após a análise do PowerPoint, os alunos mencionaram o facto de a imagem mostrar pegadas, o que poderia sugerir a presença de um animal de grande porte na floresta e falaram sobre os investigadores em campo, a tentarem descobrir de que personagem ou figura se tratava. Salientaram o facto de a imagem sugerir também uma selva. Os alunos referiram-se aos índios, uma vez que a figura mostra uma personagem com uma coroa com

penas na cabeça. Afirmavam de uma forma animada e expressiva que “Os índios tinham penas na cabeça!”.

Em seguida, viram um *powerpoint* que mostra a imagem da autora (Isabel Allende) e uma curta descrição do seu percurso biográfico.

A proposta efetuada num segundo momento passa pela leitura do excerto do texto presente na página 98 do manual *Diálogos 8*. Pedi aos alunos para que realizassem uma leitura pausada e que tivessem em atenção o respeito pela pontuação.

O excerto lido foi o seguinte:



- Enquanto lhe colocava uma nova ligadura, Kate explicou-lhe que a revista *International Geographic* tinha financiado uma expedição ao coração da selva amazónica, entre o Brasil e a Venezuela, em busca de uma criatura gigantesca, possivelmente humanoíde, que fora vista em várias ocasiões. Tinham sido encontradas pegadas enormes. Aqueles que tinham estado nas suas proximidades diziam que aquele animal — ou aquele ser humano primitivo — era mais alto do que um urso, tinha braços bastante compridos e estava todo coberto por pelos pretos. Era o equivalente ao abominável homem das neves dos Himalaias, em plena selva.
- Pode ser um macaco — sugeriu Alex.
- Não achas que mais alguém terá pensado nessa possibilidade? — cortou a sua avó.
- Mas não há provas de que, de facto, existe... — aventurou Alex.
- Não temos uma certidão de nascimento da Besta, Alexander. Ah! Um pormenor importante: dizem que expele um odor tão penetrante que os animais e as pessoas desmaiam ou ficam paralisados na sua presença.
- Se as pessoas desmaiam, então ninguém o viu.
- Exatamente, mas pelas pegadas sabe-se que anda sobre duas patas. E não usa sapatos, no caso de esta ser a tua próxima pergunta.

28 - Não, Kate, a minha próxima pergunta é se usa chapéu! – explodiu o neto.
 - Não creio.
 - É perigoso?
 - Não, Alexander. É amabilíssimo. Não rouba, não rapta crianças e não destrói a propriedade privada. Mata apenas. Fá-lo com limpeza, sem ruído, partindo os ossos e estripando as suas vítimas com verdadeira elegância, como um
 29 profissional – troçou o avó.
 - Quantas pessoas matou? – inquiriu Alex, cada vez mais inquieto.
 - Não muitas, se considerarmos o excesso de população do planeta.
 - Quantas, Kate?
 30 - Vários garimpeiros¹, alguns soldados, alguns comerciantes... Enfim, não se sabe o número exato.
 - Matou índios? Quantos? – perguntou Alex.
 - Na realidade não se sabe. Os índios só sabem contar até dois. Além disso, para eles a morte é relativa. Se julgam que alguém lhes roubou a alma, ou andou
 31 sobre as suas pegadas, ou se apoderou dos seus sonhos, por exemplo, isso é pior do que estar morto. Pelo contrário, alguém que está morto pode continuar vivo em espírito.
 - É complicado – disse Alex, que não acreditava em espíritos.
 - Quem te disse que a vida era simples?

Daniel Alende, *A Besta do Deus Solapou*, 9.^a ed., Ed. D&C, 2001

Figura 3: Excerto do texto “A Besta”, lido na unidade didática 2 de Português
 COSTA, F., MAGALHÃES V, *Diálogos 8* (2014), Porto Editora, Porto.

O narrador foi o aluno Lucas Miranda, o Ruben Pinto assumiu a personagem Alex e a avó foi a personagem escolhida pela Catarina Martins. Apesar de esta ter sido uma leitura previamente ensaiada pelos alunos, o discente que menor dificuldade apresentou na sua leitura foi o Ruben Pinto.

Os alunos foram para junto do quadro e leram de uma forma bastante razoável, saliente-se que estamos no início do ano letivo.

No que diz respeito ao questionário oral, todos os discentes quiseram participar. As perguntas foram as seguintes:

1. Identifica as duas personagens deste excerto e grau de parentesco.
 2. Para onde vão viajar?
 3. O que pretendem com a expedição?
 4. Na linha 23 do texto Kate diz que a Besta é um ser amabilíssimo. Como devem ser interpretadas as suas palavras?
 5. Porque não se sabe quantos índios foram mortos pela besta? (por uma deficiência da linguagem)
 6. A que tipo de caracterização recorrem as personagens quando falam sobre a Besta.
 7. Já ouviste falar noutras criaturas semelhantes? Identifica-as.
 8. Quem são as vítimas da Besta?
 9. Porque é que não se sabe quantos índios matou?
- (ver proposta de correção: anexo 4)

Figura 4: questionário oral realizado após a leitura do primeiro excerto do texto “A Besta”.
 [elaboração própria]

Apresentei no quadro a proposta de correção do questionário.

Identificaram corretamente as personagens do texto, o local de destino da viagem e os objetivos traçados para a expedição.

Os alunos identificaram com facilidade o uso do adjetivo “armabilíssimo” como forma de descrever a Besta.

O momento seguinte foi marcado por uma chuva de ideias, no que diz respeito à maneira como a autora descreve a dificuldade dos Índios em identificar o número de pessoas mortas pela criatura. Tratou-se sobretudo de um momento de interpretação do texto, uma das principais dificuldades dos alunos.

Em relação à pergunta 6 do questionário, os alunos identificaram corretamente que o tipo de descrição usado pela autora, relativamente à “Besta” é uma descrição indireta. Discutiu-se igualmente em sala de aula a existência de outras criaturas semelhantes: “O abominável homem das neves”, “O Monstro do Lago Lockness”, “O King Kong”, etc.

Os alunos demonstraram alguma dificuldade em concluir que a “Besta” não fazia vítimas. Por fim, e em relação à última questão, os alunos pronunciaram-se corretamente, indicando que os índios não sabiam quantas pessoas haviam sido mortas por só saberem contar até 2.

Após a realização do questionário oral, os alunos passaram à resolução de uma ficha por escrito. A correção do exercício foi exibida no quadro (anexo 3). O primeiro pedido que lhes foi feito foi a realização da descrição da “Besta”, através de um texto pessoal. As melhores descrições foram feitas por alunos que se aplicam mais, quer na leitura de textos, quer através de exercícios escritos. Os alunos que mais se destacam neste grupo são: a Marta Gonçalves, o Nelson Pinto, o Tiago Oliveira e a Natacha Oliveira.

O texto apresentado pelo Nelson, e que foi lido à frente da turma (depois de ter repetido breves indicações acerca da leitura correcta para um auditório) foi o seguinte:

Nelson Pinto nº 14 8º B 28/01/2016

① Eu penso que “a Besta” ^é seja um animal ou um ser mitológico enorme. coberto de pelo, olhos enormes arregalados e uma boca ~~em~~ grandíssima, onde cabem ~~quase~~ ^{se} por volta de 25 vinte índios.

Não é ~~gordo~~ gordo nem magro, mas é bastante forte. Tem ~~uma~~ cada braço do tamanho de um prédio com oito andares, e cada ~~toda~~ ^{cada} mão tem duas mãos tão grandes e tão fortes que consegue ~~ter~~ ^{pegar} na torre Eiffel com a mão direita e no Big Ben com a mão esquerda, tudo ao mesmo tempo.

Tem cada perna do tamanho ~~de~~ da torre de Tokyo e só um pé ~~seu~~ ^{chegava} para travar a ~~água~~ ^{circulação} da água ~~na~~ ^{na} ribeira do rio Douro. do rio Douro na ribeira do Porto.

E extremamente pesado deixa pegadas ~~em~~ em qualquer lado e quando ~~mão~~ ^{deixa} ~~as~~ ^{pegadas} destrói alguma ~~coisa~~ ^{coisa}.

Tem o pelo curto e cheira tão mal que as pessoas são obrigadas a usar máscaras de respiração.

Para terminar o ~~monstro~~ ^{monstro} é bastante apropriado. acho que o nome é bastante apropriado.

Figura 5: Texto escrito por um aluno do 8.º B

A aula terminou com o preenchimento de um questionário, em que os estudantes avaliavam a minha aula (ver anexo 4).

Aula 2 - 29/01/2016

Na segunda aula desta unidade didática os alunos iniciaram a aula com a leitura de um poema de Luís de Camões “*Amor é chama que arde sem se ver*”.

Amor é um fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói, e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;
É um andar solitário entre a gente;
É nunca contentar-se e contente;
É um cuidar que ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade;
É servir a quem vence, o vencedor;
É ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor
Nos corações humanos amizade,
Se tão contrário a si é o mesmo Amor?

Luís Vaz de Camões, in "Sonetos"

[Citador, consultado em 20/01/2016, disponível em <http://www.citador.pt/poemas/amor-e-um-fogo-que-arde-sem-se-ver-luis-vaz-de-camoes>]

Os alunos em geral gostam de ler poesia, dada a presença da rima que torna o texto bastante mais apazível em termos de leitura.

Em termos de leitura pedi-lhes para que respeitassem o intervalo entre as estrofes; que respeitassem o ritmo do poema e que não parassem no final dos versos que não têm pontuação ou seja, que seja verso com *enjambement* ou encavalgamento.

Em seguida observam um *PowerPoint*, com imagens alusivas ao amor. No *PowerPoint* inseri 2 imagens de um rapaz e de uma rapariga, e ainda a expressão “In Love”, seguida de um ponto de interrogação. Ao associar a leitura do poema à exibição das imagens, fácil foi concluir que, desta forma, rapidamente os alunos iriam identificar corretamente o tema a tratar na aula em questão: o amor.

O grupo é, em geral, bastante participativo, o que facilita o trabalho em sala de aula. Foi uma prestação oral breve, mas positiva e em que os alunos intervieram na sua vez e tiveram em conta as instruções que têm sido dadas acerca da correcta prestação oral.

A aula continua com a abertura do livro na página 86 do manual *Diálogos* 8, o texto tem o título “Quando se está apaixonado”.

O primeiro exercício pedido ao grupo consiste na menção de antónimos de palavras (ex.: feio/bonito), formação de advérbios (ex.: ruidoso / ruidosamente), a criação de adjetivos a partir de nomes (paixão/ apaixonado) e ainda alteração de tempos verbais (ex.: tinha dado/ dera).

Em seguida os alunos fazem a leitura silenciosa do texto, partindo depois um grupo de três alunos para um exercício de leitura em alta voz, junto ao quadro. Foi um momento divertido da aula não só pelo facto de o tema do texto ser novamente o amor, mas também por abordar situações relacionadas com um primeiro encontro (ex.: a aparecimento de borbulhas, a roupa que se vai vestir, etc.).

Por duas vezes os alunos foram ler textos à frente, uma das quais foi esta: o texto narrativo “Quando se está apaixonado”.



Quando se está apaixonado

Talvez um quarto pequeno e (a) da Casa do Desporto não fosse o sítio ideal para a Joana passar uma noite tão importante como aquela.

Mas ela não se queixou. Queixou-se a Né, às três da manhã, a bocejar:

– Ó Joana, já contaste isso três vezes e eu já ouvi outras tantas. Que queres mais? Estou cheia de sono...

– Está bem, dorme. Eu vou pôr a cabeceira da cama ao contrário.

– Para quê?

– Para poder ver o céu... as estrelas.

– Ai, ai – suspirou a Né, antes de se virar para o lado e adormecer no mesmo instante. A Joana mudou a cabeceira da cama e instalou-se confortavelmente a olhar o céu pela janela do quarto.

Quando se está (b), está-se bem a falar e está-se bem calado e tanto faz estar acompanhado como só. Está-se sempre bem.

Pode-se estar horas e horas a pensar na cor de dois olhos, numa covinha do rosto ou na maneira como certa pessoa põe um pé diante do outro ou empurra com a mão o cabelo para trás. Amar uma pessoa é achar que ela é perfeita e diferente de toda a gente. Mesmo que não o seja. É estúpido, mas o amor é assim, uma (c) sublime.

Às cinco da manhã, a Joana ainda não tinha sono mas tentou dormir, preo-
 cupada com o seu aspeto no dia seguinte, o dia do encontro. É verdade! E que
 roupa ia ela levar?
 Ia de *jeans* e *t-shirt* ou levava o vestido azul, que lhe dava um ar mais (d)? Ia
 de botas de couro ou de sapatos? Ou de sapatilhas? As sapatilhas dela eram
 umas *All Star*, mas estavam um bocadinho velhas... É verdade, e *se* pedisse o *top*
 novo à Né? Não. Realçava-lhe muito o peito e ia sentir-se pouco à vontade. Isso
 também não.
 A verdade é que tinha ali um problema. E *quando* foi à mala buscar o espe-
 lho pequeno para ver o estado das olheiras soltou um grito horrível:
 – Aaaaah! Ó Né! Ó Né!
 A Né ia caíndo (e) da cama com o susto:
 – Que foi?
 – Está-me a nascer uma borbulha na cara. Uma enorme... horrórosa! Estou
 perdida... Já não me bastavam as olheiras. Empréstas-me o teu creme da Dior? E
 a base maquilhante... tenho de encobrir esta borbulha... Que azar!
 A Né esclareceu (f) que o azar era dela que não tinha “problemas” daque-
 les. E queria dormir. E dormiu logo a seguir; segundos depois já risonava
 outra vez.
 A Joana continuou acordada, a acumular problemas: “E *se* ele não aparece?
 E *se* fica (g) comigo? E *se* ele mentiu e afinal já tinha namorada? E *se* não apa-
 rece e eu não o volto a ver e fico a sofrer para sempre?”
 Às nove da manhã, já ela sabia que o amor afinal também era medo e in-
 quietação. Ou antes, um sobressalto (h).
 À hora do encontro, três da tarde, conseguiu ficar pronta depois de mudar
 de roupa cinco vezes. E acabou por levar a primeira que tinha experimentado.
 Mas sentia-se insegura por causa disso e por causa da borbulha e por causa do
 cabelo, que não tinha ficado tão bem como era costume.
 Chegou ao sítio do encontro, no jardim da Rotunda, às três e dez, (i). Mas o
 Nuno, o rapaz dos fósforos, ainda não estava lá.

Figura 6 : Texto “Quando se está apaixonado”, lido durante a unidade didática dois de Português.
 [COSTA, F., MAGALHÃES V, *Diálogos* 8 (2014), Porto Editora, Porto.]

Pedi aos alunos para tentassem lêr tendo em conta o auditório, respeitando, de igual forma a pontuação do texto e lendo de uma forma pausada.

Chamei a atenção para a riqueza dos diálogos, pedi-lhes para que fossem expressivos e gesticulassem conforme achassem que fosse adequado e em conformidade com o tipo de personagem.

A Natacha e a Catarina motraram-se mais expressivas, sobretudo a Natacha que assumiu o papel da Né, e que por isso se mostrava mais nervosa e gesticulava mais, na medida em que a figura em questão ansiava por um encontro amoroso.

De acordo com as orientações dadas pelo Dr. Manuel Ramos, procedi a um questionário oral sobre o tema do texto, o nome das personagens, o local onde estavam a dormir, o porquê das mudanças de cabeceira da cama, quais os pensamentos de Joana, de que se tinha apercebido a personagem quando se viu ao espelho. Num segundo momento, ao mesmo tempo que pergunto ao grupo quantas vezes a Joana tinha mudado de roupa, pergunto quantas vezes mudam de roupa por dia? E se essa é uma situação no normal? Por fim, pergunto ao grupo por quem esperava Joana, na rotunda. Uma vez mais, saliento que estes são alunos bastante participativos, e como tal tive de organizar corretamente a intervenção de cada um ao longo do questionário.

Os alunos participaram de uma forma ordeira e exaustiva, uma vez que estes são alunos bastante interessados e que demonstram poucas dificuldades em expressar-se.

Em seguida, pedi aos alunos para que resolvessem o questionário presente na pág. 89 do manual.

2. Este excerto é constituído por um longo diálogo.
 - 2.1. Quem são os interlocutores?
 - 2.2. Qual é o tema da conversa?
 - 2.3. Embora o primeiro parágrafo não seja iniciado por um travessão, também ele corresponde à fala de uma personagem, reproduzida em *discurso indireto*. Reescreve essa fala em *discurso direto*.
3. Sintetiza todas as informações sobre a “besta”.
4. Faz a caracterização de Kate, a partir do modo como fala com o neto.
 - 4.1. Indica o processo de caracterização que foi utilizado:
 - a. ☐ caracterização direta.
 - b. ☐ caracterização indireta.
5. Faz uma leitura dialogada do texto com mais dois colegas. Antes, porém, prepara a leitura com toda a turma, realizando as seguintes atividades:
 - a. Sinaliza todos os verbos introdutórios do diálogo.

99

Figura 7: Exercício escrito resolvido na unidade didática 2 de Português
[COSTA, F., MAGALHÃES V, *Diálogos 8* (2014), Porto Editora, Porto.]

Texto literário – modo narrativo

- b. Lê em voz alta as duas primeiras falas, respeitando a indicação fornecida pelo verbo cortar (“cortou a sua avó.”).
- c. Na segunda fala de Alex (linh. 13), explica o valor das *reticências*, relacionando o seu uso com o verbo introdutor do diálogo “aventurou”. De seguida, experimenta dizer esta fala em voz alta.
- d. Na linha 20, o que revela a forma verbal “explodiu” sobre o estado de espírito de Alex? Como deverá, então, ser lida a sua fala?
- e. Lê as duas primeiras frases ditas pela avó na linha 23 (“– Não, Alexander. É amabilíssimo.”), no tom indicado pela forma verbal “troçou”.

Figura 8: exercício realizado na unidade didática dois de Português
[COSTA, F., MAGALHÃES V, *Diálogos 8* (2014), Porto Editora, Porto.]

A participação dos alunos foi realizada de uma forma exaustiva. Em relação aos adjetivos escolhidos pelos alunos, de forma a caracterizar a noite, foram: agitada, ruidosa e intranquila (de acordo com as informações do texto).

De acordo com as informações do texto, as palavras escolhidas pelos alunos para se pronunciarem sobre os objetivos de Joana, no que diz respeito ao encontro foram as que surgiram da exclamação da Né: “Ai, ai – suspirou Né...”. Os alunos interpretaram de uma forma correta a ansiedade de Joana, dado lhe ter aparecido a borbulha na cara. Daí concluíram que podia a personagem ter decidido alterar a data do encontro. Por outro lado, quando Joana chegou ao local, o Nuno não estava lá.

Os sentimentos de Joana invocados pelos alunos foram de ansiedade e medo, pelo facto de Nuno não estar presente na rotunda à hora combinada.

As expressões de tempo que surgem no texto e que os alunos identificaram como sendo as mais corretas são: “uma noite”; “três da manhã”; “três vezes”; “às cinco da manhã”; “no dia seguinte”; “às nove da manhã” e “mudar de roupa cinco vezes”. O uso destas expressões permitiu aos alunos concluir que os factos foram ordenados de forma cronológica.

No que diz respeito ao tipo de frase usada por Joana, os alunos identificaram corretamente, e de acordo com o PowerPoint analisado em aula, de que se tratava de frases exclamativas.

Em relação à análise do significado do adjetivo “sublime”, os alunos tiveram dificuldade em definir o sentido desta palavra, uma vez que em sala de aula não existem dicionários, e foi através de outros exemplos, tais como: “Uma pintura sublime”, que conseguiram entender de que se tratava de algo grandioso. Facilmente definiram o contraste entre o nome “estupidez” (como algo que não faz sentido) e o adjetivo sublime, que se relaciona com algo de valor.

As expressões escolhidas pelos alunos como metáfora para a palavra amor foram: “Amar uma pessoa é achar que ela é perfeita...”; “o amor afinal também era medo e inquietação” “Ou antes um sobressalto...”.

As frases escolhidas pelos alunos para definir a palavra amor foram: “Amar uma pessoa é achar que ela é perfeita...”, porque segundo a conceção dos alunos esta é a mais pura forma de amor, a mais perfeita. Escolheram também: “o amor afinal também era medo e inquietação”, uma vez que ser bem-sucedido no amor constitui, igualmente uma preocupação, tentar fazer as coisas da melhor forma, de maneira a que tudo corra bem.

Foram realizados outros tipos de exercícios (gramaticais, de interpretação...) mas que não se relacionam directamente com o tema deste relatório.

Relativamente à prestação oral, assunto deste relatório, vale a pena dizer que se tratou de intervenções orais curtas que são sempre mais fáceis do que as intervenções extensas.

Os alunos mostraram-se participativos e interessados, fazendo a sua intervenção de uma forma ordeira. O grupo tinha, no entanto, alunos com maior segurança em termos de discurso e que como tal tentaram intervir mais do que uma vez. Revelaram-se expressivos na forma como apresentaram as suas respostas.

No quinto momento da aula, os alunos foram convidados a assistir a um vídeo do youtube com o título “Os perigos do Facebook por Coby Persin”. Dos vinte trabalhos produzidos pelos alunos, pude verificar que todos eles consideraram o Facebook como sendo uma rede que facilita a comunicação. No entanto, alegaram também que o Facebook tem desvantagens, sobretudo se não for controlado pelos pais, dando lugar a raptos e violações, dado algumas crianças aceitarem pedidos de amizade de desconhecidos e com imagens falsas (ver anexo 5).

No que diz respeito à avaliação da aula e em relação ao questionário preenchido pelos alunos, salienta-se o facto de 89,47% dos alunos não terem tido dificuldades na resolução das questões. E se alguns revelaram resultados inversos, estes provêm do facto de terem dificuldades no campo da leitura e interpretação de textos.

1.4. Unidade Didática 3 de Português

A presente unidade didática divide-se em 2 blocos de 90 minutos. O texto selecionado “O Castelo de Faria”, da autoria de Alexandre Herculano, insere-se na temática “Narrativa de autores portugueses”.

Aula 1 - 15/02/2016

7.º D

A primeira aula decorreu no dia 15/02/2016 e destinou-se a um grupo do 7.º ano de escolaridade, composto por vinte alunos. O grupo é heterogéneo, nem todos os alunos têm o mesmo desempenho. Teve início com a projeção de um PowerPoint com a imagem de um castelo e com som de fundo, alusivo a uma batalha. As imagens seguintes, do mesmo trabalho, retratam a vida das personagens deste texto: D. Fernando de Portugal, Dona Leonor Teles e Dona Leonor de Castela. A professora-estagiária faz a contextualização histórica do momento, os factos que alteraram o destino a cada uma das personagens. Em seguida, ainda dentro do mesmo PowerPoint, surge a imagem do Mosteiro de Leça do Balio (local onde D. Fernando e D. Leonor Teles se casaram em 1372), situado no Porto. Ainda como parte do PowerPoint, inclui-se uma imagem da capa do livro, publicada pela editora Bertrand e é passada ao aluno a informação relativa à data da primeira publicação da obra (1838), assim como o nome da editora “Panorama”. Na mesma apresentação foi incluída uma imagem do Liceu Alexandre Herculano, edificado no Porto e com o nome do autor do texto.

No segundo momento da aula, os alunos são convidados a ouvir uma gravação, realizada pela professora-estagiária, relativa ao texto que eles vão passar a ler em voz baixa.

No terceiro momento da aula, há um grupo de alunos que é convidado a ler o texto ouvido anteriormente. Como habitualmente, dei instrução aos alunos acerca do modo de leitura do texto, nomeadamente distinguir na leitura entre narrador e personagens. Por conseguinte a leitura deverá ser ora pausada, ora mais célere, respeitando as falas das personagens e suas emoções; deverá também respeitar a pontuação; a voz deverá ser bem projetada e as palavras claras para que todos ouçam com clareza; de vez em quando, devem levantar a cabeça e fixar os colegas; quando oportuno (nomeadamente nos diálogos), um breve gesto com a mão direita (pois a esquerda segura o texto do conto) deve ser feito e sempre consentâneo com o conteúdo... Por último, como há vários leitores, devem estar bem coordenados entre si de modo que as falas do narrador e das personagens, sem contínuas e não ininterruptas.

Os alunos que se propuseram para a realização da leitura deste texto foram: a Celma Duarte, o Miguel Lopes e o Alexandre Silva. Para uma melhor leitura e aumentar a sua solenidade, estes discentes foram para a frente da sala para realizar a leitura.

Relembrei a importância do uso de um tom elevado de voz, de modo a que todo o grupo possa ouvir a leitura do excerto. Uma vez que a leitura não tinha sido preparada antecipadamente, o melhor resultado veio da leitura realizada pela Celma, sendo esta uma das melhores alunas do grupo. Os dois outros alunos fizeram uma leitura com algumas pausas e pouca expressividade, coisa que no final corrigimos.

Tal como aconteceu no grupo do 7.º D, que comigo analisou a unidade didática, procedi também a um questionário oral, ponto de partida para a expressão oral. São perguntas diretas e que exigem respostas também diretas e curtas, mas não deixa de ser um bom treino da expressão oral por exigir dos estudantes assertividade, disciplina, responder na sua vez, projecção de voz e naturalmente compreensão do texto e o regresso ao texto pelas citações.

Pedi para que identificassem o período da história de Portugal, no qual se inseria este episódio. Uma vez feita a correta introdução a esta unidade didática, a Gisela Ferreira respondeu prontamente que o episódio se inseria no reinado de D. Fernando.

No momento seguinte, inquiri os alunos relativamente aos países envolvidos no conflito em questão e estes responderam de uma forma assertiva, através do Leandro Oliveira, que os países envolvidos neste conflito eram: Portugal e Espanha.

À questão seguinte, sobre a condição imposta a D. Fernando para o fim da guerra, de uma forma breve a Sofia Branco respondeu que essa condição era: D. Fernando comprometer-se a casar com a filha do rei de Castela.

Questionei os alunos relativamente à zona através da qual tinham entrado os espanhóis em Portugal. O Gonçalo Barbosa respondeu que estes tinham entrado pela zona de entre-Douro-e-Minho.

Indaguei os alunos no que diz respeito à zona com a qual os portugueses se preocuparam. A esta questão o Miguel Vasconcelos respondeu que o distrito que maior preocupação dava aos portugueses era o de Lisboa, uma vez que ainda hoje se trata da capital do país.

De seguida procurei investigar e questionar os alunos relativamente a quem tinha feito frente a Pedro Rodriguez Sarmiento. Com a introdução realizada ao tema, após a audição do texto, os alunos rapidamente concluíram através do Diogo Martins que tinha sido D. Henrique Manuel a fazer frente a Pedro Sarmiento. O mesmo discente adiantou ainda ter sido D. Nuno Gonçalves a sair em socorro a D. Henrique Manuel.

À pergunta seguinte, a Maria Soares respondeu que, quer D. Nuno Gonçalves, quer D. Henrique Manuel tinham sido presos.

No que diz respeito à defesa do Castelo de Faria, o Ricardo Maia indicou que este estava à guarda de D. Nuno Gonçalves e D. Gonçalo Nunes.

O Gonçalo Magalhães identificou, corretamente, que os espanhóis se pretendiam apoderar do Castelo de Faria, respondendo de forma certa à questão 8.

No ponto seguinte, a Celma Duarte responde, apropriadamente que o Alcaide-Mor da Faria havia prometido entregar aos castelhanos o Castelo de Faria.

À pergunta número oito, a Débora Fernandes, perante a questão alusiva ao local onde se havia albergado a população do Castelo de Faria assim que os castelhanos se aproximaram do local, respondeu prontamente que esta se havia abrigado no terreiro.

Por fim, o questionário oral termina com a pergunta “Como se sentia a população de Faria? Justifica a tua resposta com uma afirmação do texto.” O Diogo Martins respondeu, prontamente, que a população estava com medo, e escolheu a expressão do texto “...enquanto o clamor e o choro se alentavam no terreiro, onde o povo inerme estava apinhado”.

Em seguida passei com o grupo à resolução de uma ficha de trabalho, que também é um exercício que se insere no âmbito da expressão oral. Este documento começa com uma questão de interpretação, de forma a que os alunos se pronunciem relativamente ao significado de algumas expressões do texto, tais como “Este príncipe, que tanto degenerava dos seus antepassados”. Convém frisar o facto de esta ser uma turma com um desempenho mais fraco. Assim sendo, os alunos revelaram mais dificuldades na resolução das perguntas, o que consequências a nível da expressão oral por não ter sido tão fluente. Por outro lado, em termos de comportamento, os alunos são tendencialmente mais bem-comportados do que o grupo do 8.º ano. A aluna que resolveu a primeira questão foi a Beatriz Fonseca, e fê-lo com sucesso, referindo que esta expressão queria dizer que o príncipe era diferente dos seus antepassados.

A alínea b) foi resolvida pela Celma, que me indicou que o autor ao indicar que: “...em que se esgotaram inteiramente os tesouros do Estado”, estava a dizer que os cofres do reino tinham ficado sem dinheiro.

A terceira alínea foi resolvida pela Gisela Ferreira, que respondeu corretamente à pergunta, indicando que a expressão em questão “...a guerra se acendeu de novo.”, sugeria o facto de a guerra se ter reiniciado.

A alínea d) foi solucionada pela Katharina Martins, que demonstrou de início alguma dificuldade em encontrar o significado da expressão. No entanto, recorrendo a professora-estagiária a sinónimos (tais como: árvore grossa ou livro grosso), de uma forma mais simplificada, a discente em questão resolveu a pergunta., dando a indicação de que o exército era constituído por muitos militares.

Por fim, a Mariana Oliveira, resolveu a alínea d), com a ajuda da professora-estagiária que reformulou a expressão em questão “... foram desbaratados os portugueses”, com base na expressão seguinte “caindo alguns nas mãos dos adversários”. A professora-estagiária fez, desta forma, com que a aluna percebesse que o exército português tinha sido derrotado.

Depois o exercício de questionário e oralidade continuou, mas de uma outra forma: na exploração dos recursos estilísticos, que aqui omitimos por não ter sido tão relevante em termos de oralidade.

De forma a consolidar os conhecimentos sobre os recursos estilísticos passei à apresentação em sala de aula de um PowerPoint sobre os mesmos. Os recursos abordados

nesta apresentação foram: a enumeração, o eufemismo e a adjetivação. Também foram apresentados os determinantes e pronomes presentes no texto.

Em seguida foi proposto um trabalho para casa na forma de uma composição, de forma a que os alunos se apliquem na produção de um texto sobre a continuação da história.

No que diz respeito à avaliação da aula e em relação ao questionário preenchido pelos alunos, salienta-se o fato de 62,5% dos alunos não terem tido dificuldades na resolução das questões. E se alguns revelaram resultados inversos, estes provêm do facto de terem dificuldades no campo da leitura e interpretação de textos.

A aula termina com a redação do sumário no quadro:

Leitura da primeira parte do texto: “O Castelo de Faria”.
Questionário Oral e exercícios de interpretação escritos.
Recursos de Estilo: enumeração, eufemismo e dupla adjetivação.
Classes de palavras: os determinantes e os pronomes.

Aula 2 - 16/02/2016

A segunda aula decorreu no dia 16/02/2016 e destinou-se a um grupo do 7.º ano de escolaridade, composto por vinte alunos. O grupo é heterogéneo, nem todos os alunos têm o mesmo desempenho. Ao iniciar este segundo bloco da terceira unidade didática, lembrei uma vez mais para a importância da manutenção do silêncio em sala de aula e, de acordo com as regras que disciplinam em sala de aula a expressão oral, pedi para que ao realizarem o pedido de intervenção na aula colocassem o dedo no ar.

A professora-estagiária dá início à aula com a escrita do sumário no quadro:

Continuação da leitura do texto: O Castelo de Faria.
Questionário Oral e questionário escrito.
Recursos de Estilo: a comparação.
A frase simples e a frase complexa.
Orações coordenadas e subordinadas.
Exercícios práticos.

Neste segundo bloco, os alunos vão realizar um segundo exercício de audição, relativo à segunda parte do texto.

Na segunda aula desta unidade didática, fiz a entrega dos TPC. Só seis alunos o realizaram (ver anexo 6). Em geral, a forma de escrita está correta. É respeitada a pontuação, verificam-se, no entanto, alguns erros ortográficos. Em seguida, a professora-estagiária lê a sua proposta para a continuação da análise do texto.

Em seguida é realizado o exercício de audição do texto, a que se segue a leitura em alta voz do mesmo. Pedi aos discentes para que fossem para a frente da sala realizar a leitura do texto pelas mesmas razões antes expostas. Também repeti as regras em que deverá ocorrer a leitura expressiva e que já foram expressas na aula anterior.

O Leandro dá início à leitura do mesmo. Este é um discente que revela dificuldades na leitura do texto com expressividade, apesar de a professora estagiária ter falado sobre o respeito que os alunos devem ter em relação à pontuação do texto. Quem prossegue com a leitura é o Gonçalo Barbosa, que demonstra uma vez mais dificuldades na leitura do mesmo. Fiz as respetivas correções. Tal facto, leva-me a assumir que é sempre positivo efetuar um pré-treino para a leitura expressiva do texto. A Celma prossegue com a leitura de mais um excerto do texto. O seu sucesso na leitura advém do facto de esta ser uma aluna que se aplica na leitura dos textos, realizando desta forma uma leitura mais expressiva e que respeita as instruções fornecidas pelo professor. A leitura final do texto é realizada pelo Miguel Vasconcelos, uma vez mais com algumas dificuldades no que diz respeito à pontuação e correta leitura das palavras. Fiz as respetivas correções.

Após a leitura do texto a professora-estagiária prosseguiu com a realização de um questionário oral composto por 14 perguntas, ponto de partida para a prática da expressão oral. A primeira pergunta questionava os alunos relativamente à posse do Reino de Portugal, à data. A esta questão, a Katharina Martins respondeu corretamente, afirmando que a posse do Reino estava entregue a D. Fernando.

À pergunta número 2, alusiva ao tema “Que exército estrangeiro batalhou contra os portugueses?”, respondeu de uma forma assertiva o Diogo Martins, afirmando que foi o exército espanhol a combater contra os portugueses.

Em relação à pergunta 3, que questiona os alunos relativamente ao espaço onde se desenrola a ação deste excerto do texto, prontamente a aluna Mariana Oliveira respondeu à questão, dando a indicação de que a ação decorreu no Norte de Portugal, no Castelo de Faria.

A pergunta número 4 foi respondida pela Maria Soares que indicou ter sido um arauto a chamar D. Gonçalo Nunes.

Na pergunta seguinte, o Alexandre Silva, contestou que D. Nuno Gonçalves pediu a Gonçalo Nunes para que combatesse e entregasse o castelo.

À pergunta 6, o discente Ricardo Maia, respondeu que o dever do Alcaide era nunca entregar por nenhum caso o seu castelo a inimigos.

No que diz respeito à pergunta 7, esta foi resolvida pela Débora Fernandes, que indicou que D. Gonçalo Nunes temia a morte de Nuno Gonçalves.

A questão 8 foi resolvida pelo Miguel Lopes que identificou, ter sido D. Nuno Gonçalves morto pelos castelhanos.

O Gonçalo Barbosa respondeu corretamente à pergunta número nove, indicando que Nuno Gonçalves havia pedido a D. Gonçalo Nunes para que se defendesse.

Em relação à pergunta 10, o Miguel Vasconcelos contestou corretamente dizendo que Gonçalo Nunes havia pedido ao exército para que vingasse a morte do pai.

À pergunta 11 respondeu o Alexandre Silva, que adiantou a informação de que, perante a atitude de Gonçalo Nunes, o exército castelhano levantou o cerco ao castelo.

A pergunta 12 foi solucionada pelo Gonçalo Magalhães, que afirmou que Gonçalo Nunes havia ganho prestígio pelo seu procedimento e façanhas.

À questão número 13 respondeu a Sónia Teixeira, após algumas tentativas realizadas por outros elementos da turma, uma vez que esta questão é um pouco mais ambígua e exige uma maior capacidade de interpretação do texto. A Sónia afirmou que Gonçalo Nunes deixou de ser cavaleiro e passou a ser ministro do Santuário, tendo pago com lágrimas e preces a seu pai o ter coberto de glória o nome dos Alcaides de Faria.

Por fim, à pergunta número catorze respondeu a Sofia Branco, indicando que atualmente não existe qualquer tipo de marco em Portugal, relativamente a este monumento.

Alguns alunos falaram fluentemente e usando um léxico variado, posso mesmo afirmar que aqueles que o realizaram foram os alunos com menos dificuldades. Em contrapartida, os alunos com mais dificuldades realizaram estes exercícios com um ritmo mais pausado. Sugeri aos alunos a realização de mais leitura em casa, uma vez que esta contribui para uma melhor oralidade, proporcionando um léxico mais vasto.

O que vem a seguir é um relato da aula que pouco tem a ver com o tema de relatório.

A aula prossegue com a realização de vários exercícios, mas que ou por não se inserirem no campo da leitura e da prática da expressão oral, ou por se inserirem mas não serem tão relevantes, apenas enumero: uma outra ficha de interpretação do texto nas suas partes; explicação do significado das expressões; identificação de recursos de estilo e sua função.

O sétimo momento da aula a professora-estagiária, juntamente com o grupo passa à análise frases simples e frases complexas. Projetei, então, durante a aula um PowerPoint sobre a forma de articulação das frases, formas de coordenação e subordinação.

A aula termina com um exercício realizado com material próprio, construído em papel, do qual constam todo o tipo de orações apresentadas anteriormente. Cada parte de papel apresentada inclui um tipo de oração. Os alunos devem juntar cada uma das partes e de acordo com a informação dada nos diapositivos, constituir as respetivas orações.

Dado este ser um exercício mais prático, os alunos concluíram com o êxito a tarefa.

Uma vez que não houve tempo suficiente, não me foi possível pedir aos alunos para realizarem o trabalho de casa, que consistia na escrita de um comentário sobre um episódio menos positivo das suas vidas.

1.5. Unidade Didática 4

A presente unidade didática foi elaborada para o 8.º B, grupo constituído por 21 alunos, bastante atentos e interessados. O tema do programa de português a explorar são as narrativas de autores portugueses do séc. XX e a obra selecionada foi “A Saga” de Sophia de Mello Breyner Andersen.

Aula 1 - 10/3 – 8.º B

A aula tem início com a apresentação de um *powerpoint* que apresenta o tema “A Saga” e a sua definição. Os diapositivos 4 a 8 descrevem a biografia da autora Sophia de Mello Breyner Andersen. O último diapositivo apresenta a capa dos livros publicados pela autora: “Contos Exemplares”, “A Menina do Mar”, “A Fada Oriana”, “A Noite de Natal”, “O Cavaleiro de Natal”, “O Cavaleiro da Dinamarca”, “O Rapaz de Bronze” e “A Floresta”. O texto a analisar “A Saga” faz parte do livro “Histórias da Terra e do Mar”, do qual fazem também parte contos, tais como: “A História da Gata Borracheira”, “O Silêncio”, “A Casa do Mar”, “A Saga” e “Vila de Arcos”. O diapositivo 10 faz uma introdução ao conto “A Saga”, dando a indicação de que esta decorre na ilha de Vig na Noruega.

Os alunos realizaram a audição de um excerto do texto: “A Saga” de Sophia de Mello Breyner, na primeira ficha da aula.

Lê com atenção o seguinte excerto:

Sören, pai de Hans, era um homem alto, magro, com os olhos cor de porcelana azul, os traços secos e belas mãos sensíveis que mais tarde, durante gerações, os seus descendentes herdaram.

Nele, como na igreja luterana, havia algo de austero e solene, apaixonado e frio. À casa e à família imprimia uma inominada lei de silêncio e reserva, onde o espírito de cada um concentrava a sua força. De certa forma Sören reconhecia o risco que corria: sabia que é no silêncio que se escuta o tumulto, é no silêncio que o desafio se concentra. Mas ele impunha a si mesmo e aos outros uma disciplina de responsabilidade e de escolha, dentro da qual cada um ficava terrivelmente livre. Havia, porém, algo de taciturno e ansioso em Sören: ele pensava talvez que a integridade humana, mesmo a mais perfeita, nada podia contra o destino. Do dever cumprido, da liberdade assumida, não esperava sucesso nem prosperidade, nem mesmo paz.

Os seus irmãos mais novos - Gustav e Niels - tinham morrido no naufrágio de um veleiro que lhe pertencia. Sören sabia que o seu barco era um bom barco, onde ele próprio inspecionara com minúcia cada cabo e cada tábu, sabia que os seus jovens irmãos eram perfeitos homens do mar, e hábil e competente o capitão a quem tudo entregara.

No entanto, o navio naufragou quando a experiência e o cálculo não mediram exatamente a força e a proximidade do temporal.

Mal a notícia do naufrágio foi confirmada pelo cargueiro inglês que dois dias depois recolhera ao largo os destroços do veleiro desmantelado - o mastro partido, as boias, o bote virado -, Sören vendeu os seus barcos e comprou terras no interior da ilha. Dizia-se mesmo que nunca mais olhara o mar. Dizia-se mesmo que nesse dia tinha chicoteado o mar.

No entanto Hans suspirava e nas longas noites de inverno procurava ouvir, quando o vento soprava do Sul, entre o sussurrar dos abetos, o distante, adivinhado, rumor da rebentação. Carregado de imaginações queria ser, como os seus tios e avós, marinheiro. Não para navegar apenas entre as ilhas e as costas do Norte, seguindo nas ondas frias os cardumes de peixe. Queria navegar para o Sul. Imaginava as grandes solidões do oceano, o surgir solene dos promontórios, as praias onde baloçam coqueiros e onde chega até ao mar a respiração dos desertos. Imaginava as ilhas de coral azul que são como os olhos azuis do mar. Imaginava o tumulto, o calor, o cheiro a canela e laranja das terras meridionais.

Queria ser um daqueles homens que, a bordo do seu barco, viviam rente ao maravilhamento e ao pavor, um daqueles homens de andar baloiçado, com a cara queimada por mil sóis, a roupa desbotada e rija de sal, o corpo direito como um mastro, os ombros largos de remar e o peito dilatado pela respiração

dos temporais. Um daqueles homens cuja ausência era sonhada e cujo regresso, mal o navio ao longe se avistava, fazia acorrer ao cais as mulheres e as crianças de Vig, e a história que eles contavam era repetida e contada de boca em boca, de geração em geração, como se cada um a tivesse vivido.

Sören e Maria jantavam com os filhos, Hans e Cristina, em redor do círculo luminoso da lâmpada. Lá fora as madeiras da janela batiam, através da floresta arfava o rumor marinho da tempestade. Por entre as agulhas dos pinheiros e os ramos das bétulas perpassavam ecos, sibilâncias, gritos e, contra o céu baixo de nuvens, ressoava o longínquo tumulto da rebentação.

-Sören, que notícias ouviste hoje na vila? - perguntou Maria.

Más notícias. O Elseneur devia ter entrado a barra a meio da tarde, mas, ao pôr-do-sol, ainda não se avistava. Vão ser obrigados a passar o temporal e a noite no mar.

-É um bom barco - disse Hans que conhecia o Elseneur palmo a palmo. - É um navio que aguenta muito mar.

-Deus os guarde - murmurou Maria.

-Pois o Elseneur era o melhor navio de Vig, e a sua tripulação era formada por gente da ilha, homens jovens, que ela conhecia desde o berço, ou velhos lobos-do-mar que a conheciam desde a própria infância.

Porém, nessa noite, enquanto Hans dormia, o Elseneur naufragou contra os rochedos negros das falésias. Nenhum homem se salvou. O vento espalhou os gritos no clamor da escuridão selvagem, a força das braçadas desfez-se nos redemoinhos, a água tapou as bocas. Nem os que treparam aos mastros se salvaram, nem os que se meteram nos botes, nem os que nadaram para terra. O mar quebrou tábua por tábua o casco, os mastros, os botes e os marinheiros foram rolados entre a pedra e a vaga.

Estas foram as notícias que as criadas de manhã trouxeram do mercado.

Nesse dia, à noite, depois do jantar, quando a mulher e a filha se levantaram da mesa, Sören continuou sentado e disse a Hans:

- Fica.

Hans apoiou-se ao grande armário de madeira lavrada, fora do círculo da luz da lâmpada, semioculto na penumbra.

Lá fora continuava o mau tempo e a ventania sacudia as portadas fechadas.

- Senta-te - ordenou Sören.

Hans avançando, entrou no círculo da luz, e sentou-se em frente de Sören e fitou o branco da toalha.

Quando o vento parava, ouvia-se um tilintar de loiça no interior da casa.

Um instante passou, pesado como um longo tempo. Finalmente, Sören falou:

- Hoje escrevi para Copenhaga. No fim deste Verão vais para lá estudar. Escolhe o que queres estudar.

- Quero ser marinheiro - respondeu Hans.

- Não. Escolhe outra coisa. Podes estudar leis ou medicina ou engenharia.

- Quero ser capitão de um navio.

Sören poisou as mãos sobre a mesa sob a luz branca e direta da lâmpada. Hans mais uma vez viu como elas eram belas, belas e penetradas de domínio em sua austera e contida paixão. No entanto, nesse momento, tremiam um pouco, e Sören apertava-as uma contra a outra enquanto falava.

- Ouve - disse ele. - Esta manhã fui ao lugar do naufrágio, à Ponta do Norte. Fui acompanhar Knud, que ia em busca do corpo dos seus dois filhos. O mar já tinha atirado muitos dos corpos para a praia. Mas estavam quase todos completamente desfigurados, de tanto terem sido batidos contra os rochedos da falésia. A praia estava cheia de gente. Cada um procurava os seus mortos. Knud só pôde reconhecer os filhos pelo anel de prata que ambos usavam no terceiro dedo da mão direita. Disse: «Maldito seja o mar». Não hás-de ser marinheiro, Hans. Escolhe outro ofício. Não quero amaldiçoar o mundo onde nasci nem acusar o Deus que me criou. Muda de ideias. Promete-me que nunca serás homem do mar. Dá-me a tua palavra.

Hans fitou a toalha. Baixo e devagar, respondeu:

- Não posso.

Sören apertou as mãos uma contra a outra, levantou-se em silêncio e saiu sem fechar a porta. Sob os seus passos ouviram-se gemer os degraus da escada. Depois, no interior da casa, soou o tilintar da loiça, e subiu um riso de mulher.

Hans estava de pé, na penumbra, encostado ao armário de madeira lavrada.
Lá fora o vento fazia ressoar todas as suas harpas.

Sophia de Mello Breyner Andresen, “Saga” in *Histórias da Terra e do Mar*, Porto Editora

Após a audição do texto, perguntei quais eram as dificuldades vocabulares. Da interacção, resultou o seguinte gossário:

Austero - Que é muito rigoroso nos seus princípios.

Solene – que infunde respeito

Inominado – sem nome

Tumulto – inquietação

Taciturno – que não mostra alegria

Integridade – próprio daquilo que é integro, mais completo, do mais exemplar comportamento humano.

Prosperidade – estado de abundância e acumulação de bens materiais.

Veleiro – que anda por meio de velas.

Minúcia – ao mínimo pormenor.

Cargueiro – navio de carga

Promontório - Cabo formado por uma elevada montanha

Dilatado – largo

Barra – entrada de um porto

Clamor – brado de quem se queixa, queixume

Contido – dentro de si

Depois realizei com o grupo o seguinte questionário oral, quer para interpretar o texto, quer para praticar a oralidade:

1. Tens dúvidas em relação ao vocabulário do texto?

2. O que existe de austero e solene na igreja luterana?

(O facto de os luteranos encontrarem a justificação na fé e na crença religiosa e não na necessidade de fazerem o bem para ser reconhecida a sua fé)

3. Quem faz parte da família de Hans?

4. O que preocupa Sören?

5. Sören gostava do mar?

6. Quem mais tinha sido marinheiro na família de Hans?

7. O que imagina Hans nas noites de Inverno?

8. Por que razão tenta Sören demover o filho da ideia de ser marinheiro?

[elaboração própria]

Os alunos responderam fluentemente às perguntas sem hesitações e uma forma clara. Foram expressivos e respeitaram a vez dos seus colegas.

A aluna que solucionou a primeira pergunta, que afirmou que nas noites de inverno, Hans imaginava a sua vida de marinheiro, com viagens para o sul. Idealizando as grandes

solidões do oceano, o surgir solene dos promontórios, as praias onde baloiçam coqueiros e onde chega ao mar a respiração dos desertos, ou sejam os ventos. Sonha com as ilhas de coral. Reflete sobre o tumulto, o calor, o cheiro a canela e a laranja das terras meridionais.

A pergunta 7, foi solucionada pelo Nelson que afirmou que Sören estava a tentar convencer o filho a escolher uma outra profissão, uma vez que o seu barco tinha naufragado, tendo os irmãos perecido durante a tempestade.

No momento seguinte da aula os alunos resolvem uma ficha de trabalho, composta por dois grupos. O primeiro grupo são perguntas relacionadas com a interpretação do texto

As restantes perguntas são de carácter gramatical.

Na primeira questão colocada aos alunos é-lhes solicitado que seja atribuído um título ao texto. As propostas apresentadas foram variadas, desde: “O Marinheiro”; “Hans e o seu sonho.”; “Hans e o mar”; “Hans, o marinheiro de Vig” e “A Vida de um marinheiro”.

Em relação à descrição psicológica de Sören, solicitada na segunda questão os alunos recorrem ao vocabulário apresentado no texto e descrevem Sören como sendo uma pessoa fria, mas ao mesmo tempo apaixonado pelo mar. O grupo descreve a personagem como sendo um pouco estranha e ansiosa.

No que diz respeito à questão três, esta foi colocada ao Diogo Capelas, que referiu que Sören decidiu, a partir daquele momento, deixar o mar, vendendo as embarcações e comprar terras no interior da ilha de Vig.

A Mariana respondeu à questão quatro alegando que, mesmo após o naufrágio, Hans continuava apaixonado pelo mar, e não desistia da ideia de ser marinheiro. A aluna indicou, ainda, que dado o sentimento alimentando por Hans, este foi contra a vontade do pai e disse-lhe que não podia abandonar o sonho de ser marinheiro.

A quinta pergunta foi solucionada pelo Duarte. O aluno indicou que Sören tentou dissuadir o filho com base nos acontecimentos verificados com o naufrágio do Elseneur. O Duarte alegou também que o pai de Hans tinha razão em todos os argumentos apresentados. O aluno é um pouco introvertido e, como consequência, apresentou de uma forma pausada a sua argumentação. O Duarte argumentou que um pai preocupado tenta sempre aconselhar da melhor forma o seu filho.

A questão 6, uma vez que envolve cinco alíneas, foi solucionada por cinco alunos do grupo. A turma oitavo B é bastante participativo e interessado. Neste exercício, os alunos são convidados a apresentar expressões que transmitam sentimentos. A primeira aluna a pronunciar-se sobre esta matéria foi a Catarina Martins que selecionou as seguintes frases: “as praias onde baloiçam coqueiros” (l. 24); “Imaginava o tumulto...” (l. 24); “o peito dilatado pela respiração dos temporais” (l. 29); “o rumor marinho da tempestade...” (l.34); “os ramos das bétulas perpassavam ecos, sibilâncias, gritos e contra o Ceu baixo de nuvens, ressoava o longínquo tumulto da rebentação” (l.35,36).

O ponto seguinte, relativo às expressões que transmitem imagens, foi o Tiago Oliveira que respondeu à mesma, afirmando que as expressões mais corretas são: “imaginava as

grandes solidões do oceano” (l. 23); “Imaginava o tumulto” (l.25); “a cara queimada por mil sóis, a roupa desbotada e rija de sal, o corpo direito como um mastro, os ombros largos de remar e o peito dilatado pela respiração dos temporais” (l. 34 e 35). A alínea seguinte foi resolvida pelo Nelson Pinto, que respondeu de uma forma correta indicando que uma das expressões, que melhor se adequava a esta resposta era: “o cheiro a canela e laranja das terras meridionais” (l. 25 e 26). Em relação à expressão seguinte, que pretende identificar sensações táteis, a que melhor transmite esta imagem é a que descreve as mãos e a face de Sören, ou seja: “traços secos e belas mãos sensíveis” (l. 2), identificada pelo aluno Duarte. Por último, pedi ao grupo para selecionar uma expressão que corretamente assinalasse uma expressão de movimento. O meu pedido foi acatado pela discente Lara Oliveira, que selecionou as expressões: “o tumulto do mar” (l. 25); “o corpo direito como um mastro” (l. 29); “o Elsenaur naufragou contra os rochedos negros das falésias” (l.44).

O grupo II desta ficha de trabalho é constituído, tal como já foi indicado anteriormente, por questões do âmbito gramatical.

A aula termina atempadamente, com a escrita do sumário, no quadro, realizada pela Natacha Oliveira.

- Definição de Saga;
- Audição da 1.^a parte da narrativa “Saga”;
- Resolução de Questionário Oral e questionário de interpretação escrita;
- Relações entre palavras: holonímia e meronímia;
- Recursos de Estilo: personificação, enumeração, comparação, anáfora, perífrase, metáfora, aliteração, pleonasmo, hipérbole, antítese, eufemismo e ironia.

Aula 2 - 11/03

A segunda aula desta quarta unidade didática inicia-se com a escrita no quadro do sumário da aula:

Leitura de excerto do conto “*Saga*” da autoria de Sophia de Mello Breyner Andresen.

Resolução de ficha de trabalho.

Voz ativa e voz passiva: exercícios.

Leitura do poema “*Canção de Hans, o marinheiro*”: leitura expressiva e intertextualidade.

Em seguida, a professora-estagiária entrega aos alunos uma ficha de trabalho, que inclui um excerto com a segunda parte do texto “A Saga”.

A leitura foi realizada de uma forma pausada e, tal como foi indicado pela professora – estagiária, respeitando as pausas de pontuação. Chamei também a atenção dos alunos para o tom de voz a utilizar e para o facto de se tornarem perceptíveis em relação à audiência.

Em seguida esclareci com os alunos as dúvidas relativas ao vocabulário do texto. Foram revistos os termos: “cargueiro”; “alistado”; “grumete”; “veemência”, “galgando”; “convés”; “insondavelmente”; “feérica”; “barra”; “magnetizada”; “indistinta”; “aflorar” e “perpassar”.

No momento seguinte da aula, a professora distribui pelos alunos um conjunto de quatro tiras, por mim criadas, e que continham quatro perguntas.

A primeira questão questionava os alunos relativamente ao que tinha sucedido em agosto? A esta pergunta respondeu a Joana Nogueira, indicando que no verão chegou a Vig um cargueiro inglês.

A questão seguinte pede aos alunos para que se pronunciem relativamente ao nome da embarcação. A discente que respondeu foi a Bárbara, que respondeu corretamente, afirmando que o nome da embarcação era Angus.

Ao Tiago entreguei a questão através da qual solicitei a caracterização física do capitão da embarcação. O Tiago descreveu o capitão, oralmente, como sendo uma personagem de barba ruiva e aspeto terrível. O aluno indicou também que o tipo de caracterização a que a autora recorreu foi a caracterização direta, uma vez que usa adjetivos, associados a nomes para descrever o capitão do Angus.

Por fim, o José respondeu à pergunta cinco, indicando que Hans tinha uma excelente relação com o mar, dado ser apaixonado pelo mesmo.

No quarto momento da aula, a professora-estagiária pede aos alunos para que passem à resolução de um questionário de interpretação, por escrito. Deste inquérito constam cinco perguntas de interpretação.

As respostas dadas ao questionário escrito foram resolvidas com facilidade, os alunos foram expressivos na forma como proferiram as suas respostas, e de acordo com as instruções da professora-estagiária

O segundo grupo de questões criado para esta aula inclui perguntas de âmbito gramatical.

A aula continua com a análise de um *powerpoint* sobre o uso da voz ativa e voz passiva.

O momento seguinte foi novamente de leitura e através dele realizei um concurso de leitura.

Os alunos foram convidados a ler o seguinte poema:

Canção de Hans, o marinheiro

Se tu soubesses
que em todos os portos do mundo
há uma mão desconhecida
a acenar - adeus, adeus - quando se parte prò mar;
se tu soubesses
que o mar não tem fronteiras nem distâncias
é sempre o mar;
se tu soubesses
a noite nas águas
onde os barcos são berços

e os marinheiros meninos a sonhar;
se tu soubesses
o desamor à vida quando o vento grita temporais
e a morte vem abraçar os homens na espuma das vagas;
se tu soubesses
que em todos os portos do mundo
há um sorriso para quem chega chega do mar;
se tu soubesses vinhas comigo prò mar
embora as nuvens do céu
e os ventos que vêm do Este e do Oeste, do Sul e do Norte
digam ao mundo que vai haver o temporal maior que todos!

[Estrolábio, consultado em 01/03/2016, disponível em
<https://estrolabio.blogs.sapo.pt/1072946.html>]

A professora- estagiária pediu aos alunos para que respeitassem o ritmo do poema e para que não parassem no final dos versos que não possuem pontuação. Por outro lado, solicitei, também, que lessem com diferentes tons de voz consoante a emotividade despertada pelos versos. Os discentes fizeram entre eles um concurso de leitura, durante o qual se esforçaram de forma a manter a expressividade do poema. Apreciaram de tal forma a atividade que leram o texto mais do que uma vez.

A propósito deste poema abordei ainda com os alunos em aula o conceito de intertextualidade existente entre os dois textos. Os alunos dialogaram de uma forma ordeira e fluente sobre este tema, realizando ainda a distinção entre o texto em prosa e o texto em verso.

Aula 3 - 17/03/2016

A aula teve início com a redação do sumário no quadro:

- Visualização da reportagem “Geração à Rasca”
- Debate sobre a emigração.
- Realização de trabalho escrito.

O vídeo teve uma duração de 4m e 50s. Em seguida realizamos um debate sobre a emigração em Portugal.

Em seguida, a turma é dividida em grupos e cada grupo recebe um guião (da carta formal, informal e da página de um diário) de forma a que *a posteriori* realizem um trabalho escrito.

Carta Formal

Cabeçalho

Joana Fernandes

Av. do Brasil, 567, 4º Esq.

1700-023 Lisboa

Exmo. Senhor:

Dr. Pedro Faria Magalhães

Instituto do Emprego e Formação Profissional

Av. 24 de Julho, 541, 7º

1200 - 034 Lisboa

Lisboa, 5 de maio de 2007

Assunto: Envio de documentação / ...

Abertura e texto inicial

Exmo. Senhor / Ex.ma Senhora / Exmos. Senhores:

- Venho desta forma demonstrar o meu interesse....
- Venho enviar a documentação... / Envio em anexo o meu Curriculum Vitae....
- Venho solicitar a V. Exa. se digne conceder-me uma audiência...
- Solicito a atenção de V. Exa. para o assunto que passo a expor:

- Em resposta ao anúncio publicado no jornal... do passado dia..., venho apresentar a V. Exas a minha candidatura ao lugar de ...

- Venho informar V. Exa. de que estou inteiramente ao vosso dispor para uma possível colaboração com a vossa empresa.

- Como é do conhecimento de V. Exa. Encontro-me atualmente a desempenhar as funções de...
- Venho solicitar a atenção de V. Exas para os factos que passo a expor...
- Vimos chamar a atenção de V. Exas para a seguinte situação...

Fecho

- Agradecendo antecipadamente a atenção de V. Exa., apresento os meus melhores cumprimentos,
- Com os (meus/nossos) melhores cumprimentos,
- Atentamente,

NOTA IMPORTANTE: para completares este trabalho podes escrever uma carta a responder a uma proposta de trabalho no estrangeiro.

[elaboração própria]

Carta Informal

A carta informal é aquela que escreves a um amigo ou familiar, utilizas por isso uma linguagem menos formal do que aquela que utilizarias ao escrever uma carta a uma entidade laboral.

Data

Colocada no topo do lado direito da carta mencionando o local e a data

A abertura podes fazê-la da seguinte forma:

Caro(a) amigo(a): / Caro(a) amigo(a), (menos informal)

Caro Jorge: / Caro Jorge, (menos informal)

Jorge: / Jorge,

Jorge e Mariana: / Jorge e Mariana,

Olá, Jorge! / Olá, Jorge, (familiar)

Querida mãe,

Querido Jorge: / Querido Jorge, (muito íntimo)

Querido(a) amigo(a): / Querido(a) amigo(a), (muito íntimo)

Fecho:

Saudações de amizade, / Saudações Cordiais, / Com amizade (relativamente informal)

Um abraço (informal)

Um grande / forte abraço

Um beijinho / Um beijo / Muitos beijos / Muitos beijinhos (familiar)

Muitas saudades,

Nota importante: para este trabalho podes escrever uma carta a um familiar ou amigo relatando a tua experiência no estrangeiro a trabalhar, estudar, etc.

[elaboração própria]

A página de um Diário

O Diário possui uma estrutura bastante característica:

- Repete a sua apresentação – a cada dia corresponde ao registo de situações e sentimentos diferentes;
- O autor dirige-se ao diário como um confidente, sendo frequente a utilização do vocativo: “Querido diário” ou até a criação de um nome para o saudar;
- Os registos são ordenados por ordem cronológica de ocorrência / local / data.

Características:

Além de obedecer a uma estrutura específica, o diário encerra características próprias:

1. O protagonista e o narrador são coincidentes, ou seja, são a mesma entidade. Por esse motivo é usada a primeira pessoa. O diário é testemunha de uma necessidade de comunicação.
2. O narrador dá livre expressão ao seu curso de pensamento. O diário destina-se ao próprio autor, tem por vezes marcas de oralidade.
3. O nível de língua é familiar, o registo é informal e o vocabulário bastante simples.
4. Presença de factos acontecimentos, episódios reais e objetivos e há a presença de uma componente emocional e subjetiva: sentimentos, receios, dúvidas, ansiedades...
5. Por vezes a narração é descontínua e intercalada, porque apenas ocorre quando o sujeito/narrador deseja registar algo.

Existem 2 grandes tipos de diário:

Diário pessoal:

- É íntimo;
- Destina-se apenas a ser lido pelo autor;
- Não existem grandes preocupações literárias.
- A linguagem é fluída e familiar;
- Poderá ser mais repetitiva em termos de forma (repetições a nível de registo escrito que traduzem a fluência da oralidade) e de conteúdo (referência aos mesmos episódios...) que o diário de ficção.

Diário de ficção:

Não se trata de um diário genuíno, cujo autor regista as emoções e vivências quotidianas:

- a preocupação pela escrita artística é muito maior;
- é acrescida a atenção sobre a linguagem utilizada que também traduzirá o correr do pensamento.
- O diário de ficção é uma obra literária apresentada na forma de anotações pessoais.

NOTA IMPORTANTE: para este trabalho proponho que escrevas uma página de diário de alguém que esteja na eminência de emigrar e desabafe para uma página de diário as suas expectativas, medos e objetivos.

[elaboração própria]

Guião da Entrevista

O guião de uma entrevista é um texto que serve de base à realização de uma entrevista propriamente dita. Antes de realizar qualquer entrevista é necessário selecionar o tema, os objetivos da entrevista, a pessoa a entrevistar.

Regras para a elaboração do guião da entrevista:

1. Elaborar perguntas de acordo com o tema, os objetivos da entrevista, as expectativas do entrevistador e de possíveis leitores/ ouvintes.
2. Construir perguntas variadas:
 - Ou mais abertas: o que pensa de...?
 - Ou mais fechadas: gosta de ...?
 - Evitando influenciar as respostas e procurando alternativas para eventuais fugas ao tema.
3. Adequar as perguntas ao entrevistado (personalidade, nível etário, nível sociocultural) e à situação (momento e lugar)
4. Selecionar um vocabulário claro, acessível e rigoroso.
5. Estabelecer o número de perguntas e proceder à sua ordenação.
6. Ao passar o texto a limpo é importante ter em conta:
 - A pontuação:
 - A ortografia.
 - E a apresentação gráfica

Nota importante: para este teu trabalho, o tema deve ser a emigração. Para tal deves entrevistar alguém que vai emigrar ou que já emigrou há alguns anos.

[elaboração própria]

Os trabalhos executados pelos alunos foram lidos em voz alta junto ao quadro. O grupo respeitou sempre as instruções dadas pelo professor. Realizam a leitura de uma forma pausada, respeitando a pontuação.

Em seguida anexo alguns trabalhos elaborados pelos estudantes e que foram apresentados à turma em voz alta:

Carta formal

Sónia Catarina
 Rua de Teibos, 144
 4425-645, Pedrouços, Maia

Exmo. Senhor:
 Dire. Ilídio Lopes
 Instituto do Emprego
 e Formação Profissional
 Av. 24 de Julho, 554
 7
 1200-034 Lisboa

Porto, 18 de Março de 2016
 Assunto: Candidatura ao Cargo de Engenharia
 civil e envio da devida documentação.

Exmo. Senhor Dire. Ilídio Lopes

Venho por este meio, em resposta ao anúncio,
 publicado no jornal de Notícias da passada dia
 10 de Março de 2016, comunicar o meu
 interesse em comparecer a uma entrevista
 nas vossas instalações, para concorrer ao cargo
 de engenharia civil nos Estados Unidos. Junto
 apexo o meu Curriculum Vitae com todas as
 informações acerca das minhas competências
 para vossa apreciação.

Tenho merecido este emprego, porque tenho
 bastante formação nesta área e realmente gosto
 do que faço. Além disso sou profissional e
 sei também que falo fluentemente Inglês,
 Francês e Espanhol.

Figura 9: carta formal redigida por um grupo de alunos do 8.º B

Finalmente informo que estarei inteiramente
 ao dispor da vossa empresa e de tudo o
 que for solicitado.

Com os melhores
 (eump) cumprimentos

Sónia Nogueira

Figura 9 (continuação): carta formal redigida por um grupo de alunos do 8.º B

18 de abril, Norwich, Inglaterra

Olá mãe!

Estou cheio de saudades tuas, espero que estejas bem.
 O meu trabalho está a correr muito bem, as pessoas daqui são
 simpáticas. Foi bastante bem recebido.

Pára além disso, o meu ordenado é muito bom, ainda sou o
 secretário aqui da empresa e já recebo quase 3000 libras. Fui sorte,
 pois existem 2 portugueses a trabalhar comigo. O meu patrão vai-me
 aumentar o salário, pois o trabalho bastante e bom. Estou muito feliz.

Espero que as coisas por aí estejam a correr bem, estou ansioso
 para estar com vocês, mas infelizmente não posso ir aí tão cedo. Comecei
 a pouco tempo a trabalhar, não posso já meter férias.

Acho que foi uma boa opção emigrar, tenho agora uma vida estável
 e sem preocupações.

Então a pensar ir aí de férias no natal, mas tudo vai depender
 do dinheiro que tenha conseguido trabalhar até lá. Simpatemente, só
 penso voltar a viver em Portugal quando estiver reformado.

Um beijo grande, do filho que te ama.

Abra, Nelson, Diogo Papalao e Ruben

Figura 10: carta formal redigida por um grupo de alunos do 8.º B

1.6. Unidade Didática 5 de Português

Aula 1 - 9/05/2016 – 7.ºD

A primeira aula dada em estágio teve lugar no dia 9/05/16, com a turma 7.º D. A turma é composta por 20 alunos.

Uma vez que estamos no final do ano, os alunos já estão familiarizados com a forma de estar na sala e, como tal, já revelam um outro tipo de comportamento; o mesmo se diga da leitura e da prestação oral.

No quadro interativo projetei um *PowerPoint* composto por quatro imagens: um barco de pesca no mar, uma varina que trata as redes de pesca, a imagem da praia das Caxinas e a imagem que acompanha o texto do manual que é do luar a refletir na água a imagem de um barco de pesca. Com esta atividade pretendo que os alunos alcancem o tema da aula que é a vida no mar.

Desta apresentação resultou um momento de diálogo com os alunos sobre o assunto do nosso relatório, o qual se revelou fluente e durante o qual os alunos se esforçaram por exprimir com maior correção, uma vez que já todas as indicações acerca da oralidade com correção haviam sido dadas em aulas anteriores ministradas quer pela professora orientadora, quer pela professora estagiária.

Em seguida, pedi a um aluno para que distribuísse pela sala uma ficha com a biografia de David Mourão Ferreira (ver anexo 7). A entrega desta biografia deu lugar a um momento de leitura. Uma vez que a leitura foi realizada a partir do lugar, pedi aos alunos que tivessem especial cuidado com o tom de voz a utilizar. Esta foi um momento feliz, uma vez que a leitura foi bem realizada pelos discentes, que respeitaram os sinais de pontuação e se fizeram ouvir de uma forma clara.

No momento seguinte pedi a um aluno para que distribuísse pela turma uma ficha com o poema “O Barco Negro”. Esta atividade foi dividida entre 4 etapas:

- 1.ª - a leitura silenciosa do poema com espaços em branco;
- 2.ª - audição do fado cantado por Amália Rodrigues que interpreta o tema;
- 3.ª - preenchimento dos espaços em branco do poema que consta da ficha (ver anexo 8)
- 4.ª - correção na tela do exercício, com base num documento em formato de *PowerPoint* e colagem das palavras em falta, recorrendo a materiais próprios produzidos pela professora.

Selecionei um grupo de alunos para realizar a leitura do poema em voz alta. Relembrei a estes discentes as regras para a recitação de um poema. Devem respeitar o ritmo do mesmo, não efetuar paragens nos versos que não terminem em ponto final (*enjambement* ou encavalamento), devem proferir as palavras com clareza e devem ser dadas entoações diferentes consoante a expressividade dos versos. Chamei a atenção dos alunos para o tom de voz a utilizar, frisei a importância de se fazerem ouvir pela audiência.

1. Lê com atenção o poema.

O Barco Negro

De manhã _____ que me achasses feia,
Acordei, tremendo, deitada na _____,
mas logo os teus _____ disseram que não
e o _____ penetrou no meu coração.

Vi depois, numa rocha, uma _____,
e o teu barco negro _____ na luz;
vi teu braço acenando, entre as _____ já soltas.
Dizem as _____ da praia que não voltas...
São loucas! São loucas!

Eu sei, meu amor,
que nem chegaste a _____,
pois tudo em meu _____
me diz que estás sempre comigo.

No vento que _____
areia nos vidros,
na água que _____,
no fogo mortoço,
no _____ do leito,
nos bancos vazios,
_____ do meu peito
estás sempre _____.

[fonte: MyM (2016), O Barco Negro. Disponível em: <http://mym-pt.blogspot.pt/2008/08/barco-negro.html>]

- 1.1. Ouve atentamente a música com o mesmo poema, interpretada por Amália Rodrigues, e preenche os espaços em branco.

[elaboração própria]

Figura 11: ficha apresentada no âmbito da unidade didática cinco de Português

Os discentes resolveram a ficha de trabalho sem dificuldades, resolvendo os exercícios de início por escrito, e mais tarde respondendo aos mesmos em voz alta para os restantes elementos da turma. As leituras foram fluentes e bem proferidas.

Juntamente com esta ficha, foi entregue aos alunos um outro trabalho com a análise estrutural do poema (ver anexo 9, 10).

Aos alunos foi também entregue uma ficha de carácter gramatical.

Um dos últimos momentos desta primeira aula foi preenchido com uma atividade denominada, poeta por um dia. Foi uma atividade de escrita.

A aula termina com a escrita do sumário da aula:

Leitura e análise do poema “O Barco Negro” da autoria de David Mourão Ferreira.
Resolução de uma ficha de trabalho.
Realização da atividade escrita: Poetas por um dia.

Aula 2 - 10/05/2016

A aula teve início com a escrita do número da aula e da data no quadro, por parte de um aluno. Em seguida os discentes visualizaram um vídeo com a canção do emigrante. Após a audição da mesma, houve lugar para a realização de um debate acerca da intertextualidade existente entre esta canção e o poema do “Barco Negro”.

A docente pede a colaboração de um aluno para que distribua pelos companheiros uma ficha, preparada pela mesma, com a biografia do autor do poema: Miguel Torga. A aula prossegue com a leitura por parte dos alunos desse mesmo documento. Esta foi realizada em voz alta e com bastante expressividade, tendo eles em conta a pontuação existente no texto.

Em seguida, a professora pede a um aluno para que distribua pela turma a ficha que contém o poema a analisar: “A Espera” da autoria de Miguel Torga. Os alunos fazem a leitura silenciosa do poema. Em seguida a professora pede para que um aluno leia o poema na íntegra:

A Espera e a expedição partiu.
Partiu, e o coração da mãe parou.
E parado de angústia assim viveu.
Enquanto a caravela não voltou.

[Miguel Torga, *Poesia Completa*, Volume II, Lisboa, Dom Quixote, 2007, p. 257]

A leitura foi realizada com expressividade e com um audível tom de voz por parte da Débora. Os alunos estão no final do ano letivo e a qualidade da sua expressão melhorou substancialmente.

A aula prossegue com a resolução de um questionário escrito sobre o poema de Miguel Torga. Foi mais uma oportunidade para a prática da expressão oral, ainda que de forma breve. As perguntas foram as seguintes:

- Qual é o tema do poema? Identificas nele algum tipo de relação com o texto estudado na aula anterior?
- Explica por palavras tuas o sentido do terceiro verso.
- Classifica a estrofe quanto ao número de versos.
- Constrói o esquema rimático da estrofe.
- O reencontro com alguém que está longe de ti há algum tempo: que tipo de sentimento te desperta?
- Identifica o tempo verbal dos verbos presentes no poema.

Os alunos responderam com facilidade e correção às perguntas, usando um tom de voz adequado e gesticulando sempre que uma determinada resposta era suscetível de revelar mais expressividade.

Antes de terminar a aula, os alunos assistiram a uma curta-metragem com o título “Geração Desenrascada”. Após a visualização da mesma, os alunos debateram com a professora estagiária o tema do documentário, dando assim lugar a mais um momento de oralidade, que se revelou fluente e muito positivo. Os alunos alegaram que nem sempre é fácil abandonar a família, mas emigrar tem vantagens, pois as pessoas recebem ordenados mais altos e, por conseguinte, podem viver com maior qualidade de vida.

O momento seguinte foi de escrita. Pedi aos discentes para que redigissem um texto com o título: “Primeiro Ministro por um dia”.

Foram as alunas que possuíam menos dificuldades de redação que conseguiram terminar a tempo o trabalho. Apresentamos aqui um exemplo, não só porque nos satisfaz, mas também porque, tendo sido apresentado à frente da turma (seguindo as indicações fornecidas acerca da leitura e da expressão oral com correcção), é assunto que se integra plenamente no tema deste relatório:

T.P.C. 15.02.16 Beatriz Fonseca ; m:3 ; f:D "O castelo de faria"

De dentro do silêncio, D. Fernando de Portugal, juntamente ^{com} D. Leonor Teles, estavam surpreendidos por tal silêncio, pediram misericórdia de Nuno Gonçalves que estava rodeado pelos inimigos. Nuno Gonçalves sabendo que não iria adiantar pedir auxílio, disse para todos e em alta voz:

- Meu filho, protegi o Castelo de Faria, pois tu serás o novo Almeida!

Gonçalo Nunes, vendo o seu pai morrer, não se mexendo e com as últimas palavras de seu pai, decidiu proteger o Castelo de Faria combatendo com todas as suas forças, e junto dos guerreiros portugueses, expulsaram o exército castelhano.

D. Fernando, sentindo a liberdade do final da guerra, casou-se com D. Leonor Teles; tendo uma filha, D. Beatriz.

Figura 12: texto redigido e lido por aluna do 7.º D

2. Unidades Didáticas de Espanhol

2.1. Unidade Didática Um de Espanhol

Aula 1 - 08/01/2016 – 7. °C

A primeira unidade didática de Espanhol teve lugar a 08 de janeiro de 2016 e contemplou uma vez mais o grupo do 7.º C. Este trabalho foi desenhado para 3 blocos de aulas: dois de quarenta e cinco minutos e um de noventa minutos. O objetivo estabelecido para esta unidade é que os alunos passem a estar dotados do vocabulário essencial para identificar os meios de transporte em espanhol, comunicando numa situação real, realizando comparações e distinguindo o nome das diferentes lojas existentes numa cidade. O objetivo final para esta unidade didática é que os alunos sejam capazes de comunicar entre si, criando diálogos sobre as diferentes lojas da cidade e dando a indicação sobre as direções na cidade, promovendo desta forma a oralidade em aula. Por conseguinte, são aulas sobre oralidade, tema deste relatório, mas bastante diferente de Português, língua materna. Aqui trata-se da oralidade ao nível de uma segunda língua.

Convém frisar que os alunos que alcançam este nível (A1) encontram-se aptos para o processamento de textos escritos muito breves e simples e que revelam uma estrutura simples. Em termos orais, este grupo estava no bom caminho para o processamento de textos orais sem distorções, se bem que pronunciados com alguma lentidão, o que é aceitável para um grupo de nível A1.

Estes exercícios são sempre acompanhados por exercícios escritos, para que desta forma se promova a escrita em L2. O objetivo está também consagrado no programa de Espanhol, associar o léxico à prática na aula de Espanhol e no quotidiano.

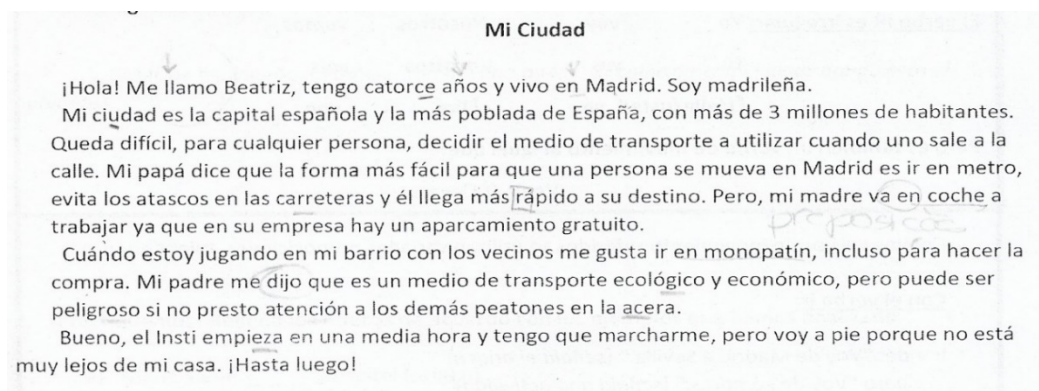
A primeira aula teve lugar no dia 8 de janeiro de 2016. A professora-estagiária pede a um aluno para vir ao quadro e iniciar a aula. Os discentes mostraram-se bastante entusiasmados e participativos.

A aula teve início com a escrita do sumário:

- España y los medios de transporte;
- Lectura del texto: “Mi Ciudad”;
- Resolución de ficha de interpretación
- El uso de las preposiciones con verbos de movimiento – práctica;

Em seguida projetei no quadro o mapa de Espanha, juntamente com imagens de meios de transporte de forma a induzir os alunos ao tema da aula. Os alunos deram início a uma chuva de ideias sobre Espanha e as cidades em geral.

No momento seguinte, realizei a leitura aos alunos do texto da ficha de trabalho nº 1, com o título “Mi Ciudad”, texto de elaboração própria.



[elaboração própria]











Figura 13: texto lido na unidade didática um de Espanhol

Solicitei aos alunos que efetuassem a leitura do texto. Dois alunos foram junto do quadro de forma a realizarem o exercício. Chamei-os à atenção relativamente ao volume de voz a utilizar. Pedi-lhes para que fizessem uma leitura pausada do texto, respeitando os sinais de pontuação existentes no mesmo. Apesar das dificuldades, e de por vezes cometerem erros de leitura, conseguiram fazer-se entender aos demais companheiros. Assim, dei lugar a um momento de leitura em sala de aula.

Insisti na promoção da leitura, e solicitei aos discentes que lessem o enunciado de cada uma das perguntas da ficha de interpretação.

1.1. ¿Qué medios de transporte habla el texto? Transcríbelos.

1.2. Fíjate en el proyector y resuelve el ejercicio. A continuación, registra las expresiones que se suelen utilizar con cada uno de los medios de transporte presentados.

1. 	6. 
2. 	7. 
3. 	8. 
4. 	9. 
5. 	10. 

[Elaboración propia]

Figura 14: ficha de trabalho resolvida na unidade didática um de Espanhol

Uma vez que recorri a meios audiovisuais, os alunos aderiram com facilidade aos exercícios propostos. Mostraram-se participativos e identificaram os meios de transporte: “en autobus”, “a pié”, “en monopatin”, “en avión”, “en coche”, “en avión”, “en moto”. Os Atos de fala foram bastante expressivos e proferidos de uma forma correta, tendo em conta o nível básico desta turma.

O exercício seguinte foi feito com base no exercício de motivação da aula, o powerpoint com os meios de transporte. Para além disso recorri ao uso do programa “Hotpotatoes” de maneira a criar correspondências. Cada um dos alunos devia preencher o espaço com o nome do meio de transporte correto. Aos discentes agradou~lhes particularmente esta atividade uma vez que ia de encontro ao tipo de tecnologia usada pelos alunos fora da sala de aula.

Efetuaram a atividade sem apresentar qualquer tipo de obstáculo. Conseguiram com base no léxico disponível no texto efetuar a resolução dos exercícios, cometendo alguns erros que fui corrigindo, tais como a pronúncia do [θ'e], do [h'e], do [h'ota] e do [e'ẽ].

O exercício seguinte foi de carácter gramatical.

Prossigui a aula efetuando juntamente com o grupo um breve resumo da matéria dada. Os discentes mostraram-se participativos e ordeiros na forma como resolveram os exercícios. A aula terminou com os alunos a despedirem-se da professora. Insisti sempre, para que tal ato se realizasse em Espanhol.

Esta aula correu bem e foram trabalhados os conteúdos previstos.

Aula 2 - 13/01/2016

A segunda aula desta unidade didática teve lugar a 13 de janeiro de 2016 e teve uma duração de 90 minutos. A sessão começou com a correção dos trabalhos de casa que se tratava de um exercício de carácter gramatical que os alunos resolveram com um texto breve, dando as seguintes indicações: “Para llegar al cole voy a pié”; “Para ir al cine voy en coche” (uma vez que se tratava de um exercício para praticar expressões anteriormente interiorizadas).

O sumário da aula foi o seguinte:

- Corrección de las tareas de casa.
- Realización de ejercicio de audición y cuestiones de interpretación;
- Estudio de la comparación: ejercicios;
- Estudio de los verbos: querer, necesitar y preferir: ejercicio oral.

De forma a recordar os conteúdos da aula anterior, a professora-estagiária perguntou ao grupo que matéria aprenderam na aula anterior. Em seguida, projetou no quadro um powerpoint com imagens de meios de transporte, de maneira a que os alunos voltem a relembrar o nome dos diferentes meios de transporte e estes pronunciaram-se, levantando a mão. As afirmações realizadas foram as seguintes: “ El coche”; “El auto bus”, “El monopatin”, “la moto”, “la bici” e “el avión”. Sempre que necessário realizei as correções

precisas, porque os alunos revelavam por vezes dificuldades na pronúncia do [tʃ'e]e do ['ube].

Através de um vídeo do youtube, intitulado “Consejos al visitante” da ESMADRIDtv, iniciou-se um exercício de compreensão auditiva. Esta apresentação com uma duração de 3:41 e aborda as diferentes formas de transporte em Madrid. O vídeo passado fala sobre a rede de transportes em Madrid. Ikená Carrera e Cristina Muñoz aconselhavam a turista relativamente ao uso da complexa rede de transportes em Madrid. Falam sobre preços, horários e venda de bilhetes do Metro, autocarros urbanos, autocarros noturnos, assim como sobre os serviços oferecidos pelos táxis e a rede de comboios da RENFE. A apresentação foi passada em aula 2 vezes, de forma a que os alunos possam, calmamente, preencher os espaços em branco que estão na ficha. De acordo com a disposição dos alunos na sala de aula, da minha secretária para a frente, pedi a cada um dos alunos para que preenchesse os espaços em branco da ficha. Verifiquei então que os alunos que estavam nas primeiras filas tiveram menos dificuldade na resolução deste exercício. Os discentes revelaram-se participativos e interessados na resolução da tarefa. O exercício deveria ser realizado usando as expressões: rapidez, eficiência, economia, seis, una, media, grátis, taquillas, autobuses urbanos, recorrido, viajeros, facilidades, blanca, roja, alto, dos, kilometro, veinte, tarjeta de credito, ferrocarriles, función, locomoción, estaciones, atención e reducidos. Ao realizar a correção do trabalho praticou-se a oralidade em aula, sempre com o auxílio da professora – estagiária que corrigiu os alunos nos sons que lhes trazem mais dificuldades: [θ'e], do [h'e], do [h'ota] e do ['eñe].

O exercício seguinte foi de carácter gramatical, mas foi, no entanto, um exercício durante o qual praticamos a oralidade, na medida em que os alunos se pronunciaram sobre o seu meio de transporte preferido, distinguiram qual o meio de transporte mais rápido qual o menos ecológico. As intervenções realizavam-se de uma forma pausada, e a discente esteve sempre atenta na realização da correção dos sons que levantam mais dificuldades aos discentes de Espanhol: [θ'e], do [h'e], do [h'ota] e do ['eñe].

Salienta-se também o facto de os alunos terem tendência em pronunciar na aula de Espanhol o ['ube] com o mesmo som do português, como por exemplo com o verbo “volver”.

Em seguida a professora-estagiária distribui pela turma a ficha de trabalho nº 3, conforme imagem que se segue:

1. De acuerdo con el ejemplo, construye con tu compañero frases en las que utilices las formulas de la comparación y utiliza el verbo *Ir*.

Ej.: (=) coche / rápido / moto – *Ir en moto es tan rápido como ir en coche.*

- a) (-) monopatín / seguro / metro – _____
- b) (+) avión / confortable / camión – _____
- c) (+) autobús / económico / taxi – _____
- d) (=) metro / rápido / autobús – _____

2. Con tu compañero coloca las palabras en la orden correcta de forma a completar comparaciones.

- a) Más / avión / ir en / que / es / bicicleta / rápido / ir en.

- b) Menos / moto / venir en / cómodo / es / que / venir en / coche.

- c) Viajar / es / a pie / menos / que / viajar / en metro / puntual.

- d) Venir / es / tan / peligroso / a caballo / como / venir en moto.

- e) Ir en / es / que / monopatín / más / económico / que / ir en / autobús.

3. Comenta con tu compañero cuál es tu transporte preferido y por qué. Las líneas abajo son destinadas a la construcción de un pequeño texto sobre tus opciones de viaje.

Prefiero viajar en....porque...

Prefiero el avión/metro porque...

[Elaboración propia]

Figura 15: ficha de trabalho realizada na unidade didática um de Espanhol

Apesar de ser uma ficha de teor gramatical, os alunos conseguiram praticar a oralidade realizando a correção oral das perguntas, que sempre efetuamos em sala de aula, apesar de a correção ser, igualmente, levada a cabo no quadro da sala de aula. Estive sempre atenta para a correção dos sons: [θ'e], do [h'e], do [h'ota] e do ['eē]. Salienta-se, novamente, o facto de os alunos terem tendência em pronunciar na aula de Espanhol o ['ube] com o mesmo som do português, como por exemplo com o verbo “volver”.

O exercício quatro desta mesma ficha correspondeu a um exercício de correspondência em que os alunos fizeram uso de léxico relativo às viagens. (ver anexo 11).

No momento seguinte, a professora-estagiária projetou no quadro uma ficha de carácter gramatical.

No decorrer desta aula, a professora-estagiária gravou um áudio com um pequeno texto, ao qual atribuiu o nome “Finalmente llegamos”. O grupo ouviu a faixa e em seguida voltou a reler o texto em alta voz, promovendo uma vez mais a oralidade em sala de aula. Os alunos realizaram uma leitura pausada do texto, respeitando os sinais de pontuação, tal como o realizam em português, e por parte da professora-estagiária houve o cuidado na correção dos sons em que os alunos têm maior dificuldade: [θ'e], do [h'e], do [h'ota] e do ['eẽ].

O texto, na ficha, tem algumas expressões a negrito. Estas estruturas serviram de base para o quadro seguinte, do qual constam construções frásicas, usadas na oralidade para pedir direções. Em seguida, a professora-estagiária pede a um aluno para ler o enunciado da explicação que consta do ponto 4.1 promovendo uma vez mais a oralidade na sala de aula. Os alunos expressaram-se de uma forma correta, afirmando que “al salir del cole hay que girar a la izquierda para llegar a la iglesia” ou “al salir de la iglesia hay que girar a derecha llegar al cine”.

O exercício 4.2 é uma atividade final, na qual os alunos devem ser capazes de com um lápis marcar o caminho indicado no diálogo que faz parte do ponto 4. Este exercício ficou para trabalho de casa.

Em relação a esta aula devo afirmar que o exercício inicial foi talvez demasiado extenso, devia ter optado por um de carácter mais simples. Os alunos de uma forma geral aderiram bem ao conteúdo da aula.

Aula 3 – 14/01/2016

A última aula que fez parte desta unidade, teve lugar a 14 de janeiro de 2016. Tratou-se de um bloco de 45 minutos. Comecei por chamar um aluno ao quadro para escrever a data da aula. Em seguida, corrigimos o último exercício da ficha nº 3.

Foi pedido a uma aluna para que fosse ao quadro para escrever a data da aula. Corrigi a aluna uma vez que escreveu no quadro “Janeiro” em vez de enero, esta era a tendência revelada pelos alunos uma vez que era frequente confundirem os sons da sua língua materna com os sons da língua espanhola.

Neste bloco, levei comigo alguns objetos de forma a que os alunos identificassem os locais onde se compram cada um deles. Foi um momento mais divertido, uma vez que levei para a aula objetos reais (um par de sapatos, um perfume, uma caneta, um pão, uma camisa e uns sapatos). Com base nestes objetos, o grupo cedo identificou que os sapatos se compram numa “zapateria”, o jornal num “quiosco”, o pão numa “panaderia”, a caneta numa “papeleria”, a camisa numa “tienda de moda” e o perfume numa “perfumería”. Em seguida, distribui pelo grupo a ficha de trabalho número 4. O primeiro exercício desta ficha é um exercício de correspondência (ver anexo 14). Recorrendo ao metido comparativo, entre a língua portuguesa e a língua espanhola, os alunos foram resolvendo alínea por alínea, cada um destes exercícios. Colocando em prática na sala de aula a componente oral, sem nunca esquecer as correções a realizar nos sons [θ'e], do [h'e], do [h'ota] e do ['eẽ]. Os discentes mostraram-se participativos, apesar de serem de um nível muito inicial. Revelaram

difficultades na pronúncia de palavras tais como “zapato”, uma vez que tinham tendência em pronunciar o [θ’eta] tal como acontece em português.

No exercício seguinte previa a construção de frases sobre cada um dos locais e as compras a fazer em cada um deles, os alunos construíram frases tais como: “En la papelería se pueden comprar cuadernos”; “En una tienda de moda puedo comprar unos pantalones.”; “En la perfumería puedo comprar un perfume de mujer”. Sempre que houve necessidade procedi à correção dos sons, como é o caso do [h’ota], como tal o som foi pronunciado como em português.

O exercício 3 consistia em ler cada um dos diálogos fornecidos pela professora estagiária, promovendo mais uma vez em aula a oralidade, aos discentes sempre lhes agradou sobretudo a prática de exercícios orais, uma vez que a prosódia espanhola convida ao diálogo, e este grupo apesar de ser do nível A1 sempre foi bastante interessado, tendo conhecimentos da área através da música. Por fim, os alunos tinham uma tarefa para construir diálogos, escritos e na oralidade de forma a identificar os caminhos para os bombeiros, para o parque e para a padaria.

3. Observa la imagen y lee los diálogos.

-Perdóname, ¿puedes decirme dónde está la farmacia?
-Sí, claro, mira la farmacia está al lado de la panadería.
-Muchas gracias.

-Oye, por favor, ¿Dónde hay un cementerio?
-Hay un cementerio por detrás de la iglesia.
-Vale, gracias.

-Perdona, ¿dónde está el ayuntamiento?
- El ayuntamiento está cerca de la iglesia pero está lejos de la panadería.
- Vale gracias.

a. Con tu compañero construye diálogos en tu cuaderno, preguntando y localizando a los bomberos, el parque y la panadería.

[Elaboração própria]

Figura 16: Exercício escrito sobre orientação geográfica disponibilizada aos alunos de 7.º ano de Espanhol

Aos discentes agradou-lhes esta tarefa na medida em que fazia a junção da imagem ao texto e desta forma tornou-se uma atividade mais leve, que levou a que os alunos praticassem a oralidade, sempre sob a supervisão da professora-estagiária, que corrigia as dificuldades lexicais. Estas prendiam-se sobretudo com a a pronúncia do [θ'e], perante a qual os alunos revelavam dificuldades, não colocando a língua entre os dentes tal como se deve fazer de forma a pronunciar de forma correta o som. O grupo 7º C revelou-se em geral bastante participativo e ordeiro. A aula terminou com a despedida dos alunos em relação à professora.

A terceira aula da unidade 1 de Espanhol correu de uma forma positiva e os alunos aderiram bem aos exercícios realizados.

Insisti na promoção da leitura, e solicitei aos discentes que lessem o enunciado de cada uma das perguntas da ficha de interpretação.

No final da terceira aula foi visível a propensão ao interesse pela aprendizagem deste grupo, que sempre se esforçou em auto corrigir, ou interagir em grupo de forma a promover o bom desempenho de todos os alunos. O grupo em questão, sempre que se encontrava com os docentes de espanhol, no exterior da sala de aula, revelava interesse em praticar a língua.

2.2.Unidade Didáctica 2 de Espanhol

A unidade didáctica número 2 de Espanhol foi, no meu ponto de vista, uma das mais criativas. A unidade didáctica destinou-se a uma turma de 9.º ano e teve como tema as novas tecnologias. Esta unidade didáctica dividiu-se em 2 aulas, a primeira das quais teve lugar a 23/02 e a 1/03 de 2016.

A turma incluía 22 alunos e a unidade didáctica foi dividida em 2 bolcos de 90 minutos. O tema desenvolvido nesta unidade didáctica foram as Novas Tecnologias: computadores, telemóveis, *email* e compras via Internet.

Aula 1 - 23/02/2016 – 9.º A

Como atividade de motivação, criei um PowerPoint do qual constam imagens de aparelhos antigos e outros mais recentes. Esta foi a forma que encontrei para integrar os alunos no tema em questão, de forma a que também eles se apercebessem da mudança da realidade. Ao apresentar estas materiais tínhamos já consciência de estarmos a trabalhar com um grupo com capacidade de interpretar um texto autêntico produzido por um falante nativo, com um nível comum de língua.

Uma das principais dificuldades na construção desta unidade didáctica foi a quantidade de vocabulário a utilizar. Em qualquer umas das unidades, optei por começar com exercícios mais fáceis. Para este tema, em específico, optei pela elaboração de áudios e jogos de forma a que os alunos interiorizassem melhor a matéria e que perdessem o receio de praticar o Espanhol. Os alunos começaram por perguntar: “¿Qué vamos a hacer en esta clase?”; “¿Es usted nuestra nueva profe?”

Não posso afirmar que este tenha sido um grupo fácil de trabalhar, uma vez que, à medida que os anos passam, os alunos parecem perder a motivação. Assim sendo, verifiquei que este grupo do 9.º ano poucas vezes tentou falar em Espanhol; a exceção foram sobretudo, os alunos mais interessados. Estes já trabalhavam bem com catálogos e documentos oficiais curtos, mas eram também capazes de compreender textos um pouco mais longos, daí não ter tido receio de desenvolver materiais um pouco mais complexos para este grupo.

Na segunda aula, houve uma aluna que se sentiu mal, o que fez com que o grupo se distraísse um pouco mais, sem nunca perder de vista os objetivos em termos de aprendizagem.

A primeira ficha entregue ao grupo foi uma atividade simples que envolvia o uso de vocabulário alusivo a compras. Concretamente, trata-se de uma ficha de trabalho que trabalha tanto com a palavra da língua espanhola individualmente, como com a construção de frases nesta língua; e que permite o treino tanto da escrita, como da oralidade (ver anexo 12). Os discentes efetuaram a resolução dos exercícios por escrito e pedi, em seguida, para que efetuássemos a sua correção em voz alta. Os alunos proferiram as seguintes frases “En la libreria puedo comprar un libro”; “En la perfumeria puedo comprar una barra de labios”; “En la zapateria puedo comprar unas botas”. A forma de expressão deste grupo demonstra já maior proficiência do que o grupo de sétimo ano, a forma como falam o espanhol tem um tom completamente distinto, revela um maior à vontade.

Chamei a atenção dos alunos para o tom de voz a utilizar na medida em que se deviam fazer ouvir por toda a sala; mas, sobretudo estive igualmente atenta à correção dos sons em Espanhol, apesar de que este grupo trabalha já um nível mais avançado desta língua. E por esse motivo, também exigi mais deles, umas vezes pedindo-lhes sinónimos de certas palavras, outras vezes exigindo a construção de frases mais extensas e mais perfeitas.

No momento seguinte da aula, foi realizado um exercício de compreensão auditiva e prática de vocabulário alusivo às novas tecnologias (ver anexo 13). Foi um exercício simples no âmbito da oralidade por trabalhar o Espanhol ao nível vocabular e não ao nível frásico. Mesmo assim fiz algumas correções de pronúncia. Os alunos fizeram-se ouvir de uma forma expressiva, gesticulando de uma forma animada, uma vez que o recurso em análise era a transação de bens via Internet. Os alunos identificaram corretamente e de uma forma fluente “El Móvil”, “El MP4”, “EL gps”, “La Tableta” y “La Tienda *online*”.

No exercício seguinte os discentes construíram frases, tais como: “Yo utilizo la tableta.”, “A mi me gusta oír música con el móvil.”. Tivemos em atenção a correção de sons, tais como o [’ube] que os alunos pronunciavam constantemente como em português.

No momento seguinte, realizamos um pequeno debate em aula sobre as vantagens da realização de compras via Internet, e dei assim lugar a mais um momento de oralidade em sala de aula bastante mais complexo, estando, no entanto, sempre atenta aos atos de fala dos alunos, e corrigindo a pronúncia sempre que possível. À medida que o diálogo em Espanhol decorria, preenchemos o quadro abaixo:

5. La compra por internet

¿Sueles a hacer la compra por internet? ¿Habrá ventajas en hacerlo? ¿Cuáles piensas que son las ventajas y desventajas en comprar así?

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> - es un proceso sencillo - no tengo que ir de compras - no tengo que salir - es una compra más rápida 	<ul style="list-style-type: none"> - los artículos pueden aparecer estropeados - el cambio del artículo demora más


[Elaboração própria]

Figura 17: quadro preenchido na unidade didática três de Espanhol

Os alunos preencheram sem dificuldade o quadro, uma vez estava perante alunos do nível B1, com capacidade de resolução de questões básicas, após a visualização de um recurso multimédia.

Em seguida os alunos visualizaram um pequeno vídeo sobre uma compra via Internet e responderam a um questionário, dando lugar a outro momento de oralidade em sala de aula, uma vez que, ao solucionarem os exercícios, estavam a praticar o espanhol. Dado o nível de proficiência dos alunos, em termos de língua, já não tive tanta necessidade de corrigir os atos de fala.

6. Visiona el vídeo y contesta las preguntas.

-  <https://youtu.be/DwJ4IHwwijo>
- 6.1. ¿Dónde está Lucia?
- Lucia está en la cafetería.
- 6.2. ¿Qué compró su amiga por internet?
- Su amiga compró una pulsera.
- 6.3. ¿Lucia le pregunta en qué página lo compró la prenda de vestir y ella le dice que no le contesta? ¿Por qué piensas que no se lo quiere decir?
- Solo me contesta porque la pulsera llegó.
- 6.4. ¿Cómo reaccionó la amiga de Lucia después de abrir el paquete?
- La amiga se fue de la situación.
- 6.5. ¿En la página web había una foto del cinturón?
- No, la había una foto de cinturón en la página web.
- 6.6. Lucia da algunos consejos sobre las páginas web. Indícalos.
- Lucia aconseja su amiga a que piense si en la página web existe un sellado en el embo de la página, solo este es seguro.

[Elaboração própria]

Figura 18: questionário solucionado na unidade didática três de Espanhol

Os alunos resolveram o exercício com relativa facilidade, a sua capacidade de expressão oral e escrita é já a de um aluno de nível B1, que de acordo com o plano Curricular de Cervantes, tem já consciência da realidade, factos ou produtos culturais que levam a generalizações. Como tal não foi difícil a este grupo dar resposta a este tipo de questão. Por outro lado, o vídeo era simples e atrativo, o que despertou a atenção dos discentes.

Em seguida os alunos realizam um exercício de compreensão auditiva, alusivo a um texto elaborado pela professora-estagiária. Após a audição do texto os alunos fazem a leitura do mesmo excerto, já com uma maior correção, uma vez que tiveram a possibilidade de ouvir o áudio antecipadamente e desta forma melhorar a sua leitura. Sem dúvida que a

apresentação de algum material áudio em que se ouve um falante nativo tem implicações muito positivas na seguinte reprodução por parte dos alunos.

Em seguida solucionaram um questionário de interpretação.

¿Y el futuro cómo **será**?

En casa o en el despacho utilizamos los ordenadores que nos permiten leer las noticias, sin necesidad de bajar a la calle y comprar en el quiosco un periódico en papel. Algo que se vuelve poco ecológico hoy en día, de acuerdo con los procedimientos más recientes con respecto al ambiente. A través del ordenador y sin, incluso, utilizar el móvil, ya nos ponemos en contacto con otras personas usando el Facebook o el Skype.

¿Y en el futuro? ¿Los ordenadores **estarán** en la pared de nuestras casas? ¿O **serán** aparatos virtuales en el aire que **recibirán** nuestras ordenes vocales y **harán** ellos mismos un documento en Word añadiendo imágenes cuando les damos la instrucción? Imagínate tú con un ordenador que te busque la información esencial para hacer un trabajo, ordenándola con lógica. Organizando por ti la bibliografía y leyendo por ti el esencial de los textos.

La tele **estará** en cualquier parte de la casa y se **volverá** traslúcida cuando no la utilizemos. **Tendremos** disponibles todos los canales televisivos y los personajes siempre que queramos **saldrán** de la pantalla y **actuarán** en nuestras casas.

Las dependientas de la casa **serán** robots que **tendrán** programadas todas las tareas de la casa. Estas tareas las **podremos** cambiar a través del ordenador por comando de voz. En cuanto al jardinero, él también **será** un robot que **trabaja** siempre que la hierba tenga más de 5 centímetros de altura.

Los coches **volarán** y los semáforos también **funcionarán** en el aire, mientras que las bicicletas no **tendrán** pedales, aunque aquellos que pretendan hacer ejercicio normal podrán colocarlos. Pero **serán** eléctricas y **vendrán** ya equipadas con GPS desde el fabricante y nos **llevarán** dónde queramos.

El frigorífico **estará** siempre lleno con las cosas que necesitamos, porque la compra se **hará** por ordenador, paga con tarjeta normal o de crédito, claro los ordenadores **tendrán** programas anti-virus que no **dejarán** los demás visionaren nuestros datos personales. La entrega al domicilio se **hará** cuando tú lo decidas, en 1 minuto o media hora. La entrega **será** virtual.

Quando llegues a tu despacho tus tareas **estarán** definidas en un post-it que siempre te **acompañará** durante el día. Y cada tarea se **borrará** automáticamente así que la hayas terminado. ¡No te **olvidarás** de nada y todo **correrá** de maravilla!

(elaboración propia)

Figura 19: texto lido na unidade didática três de Espanhol

O questionário oral, ponto de partida para um exercício de expressão oral, contemplou as seguintes questões:

1. ¿De qué formas podemos leer los periódicos hoy en día?
- 2 ¿Qué otras cosas se hacen con el ordenador?
- 3 ¿Cómo funcionarán los ordenadores en el futuro?
- 4 ¿De acuerdo con el texto como harás los trabajos escolares en el futuro?
- 5 ¿Cómo serán las dependientas?
6. ¿Cómo crees tú que será el ser humano para continuar a trabajar y no se quedar en el paro?

À primeira questão respondeu um discente respondendo afirmando: “Hoy en día se pueden leer los periódicos en papel o a través de Internet.”

À segunda questão uma aluna, com a seguinte resposta: “Con el ordenador se puede hacer la compra, buscar informaciones o oír música”

A terceira pergunta foi resolvida por outro aluno que afirmou o seguinte: “Los ordenadores en el futuro podrán estar en la pared.”

A quarta questão foi solucionada por uma discente, que afirmou o seguinte: “Los trabajos serán hechos de acuerdo com las instrucciones de los utilizadores.

A pergunta número 5 foi resolvida por uma outra aluna, que afirmou que: “Las dependientas serán robots e tendrán programadas las tareas de casa.”

A sexta pergunta foi solucionada por um aluno, que disse que: “El ordenador ayudará el trabajador a tener en orden sus tareas y así será más eficaz en su trabajo.”

Os discentes mostraram-se participativos, com uma pronúncia e prosódia adequada uma vez que estávamos a trabalhar já a nível de nono ano, cujo grau de proficiência é bastante mais elevado do que o nível A1, revelando os alunos um menor dificuldade na pronuncia dos sons e um maior à vontade quer na oralidade, quer na escrita.

Os exercícios seguintes foram de carácter gramatical.

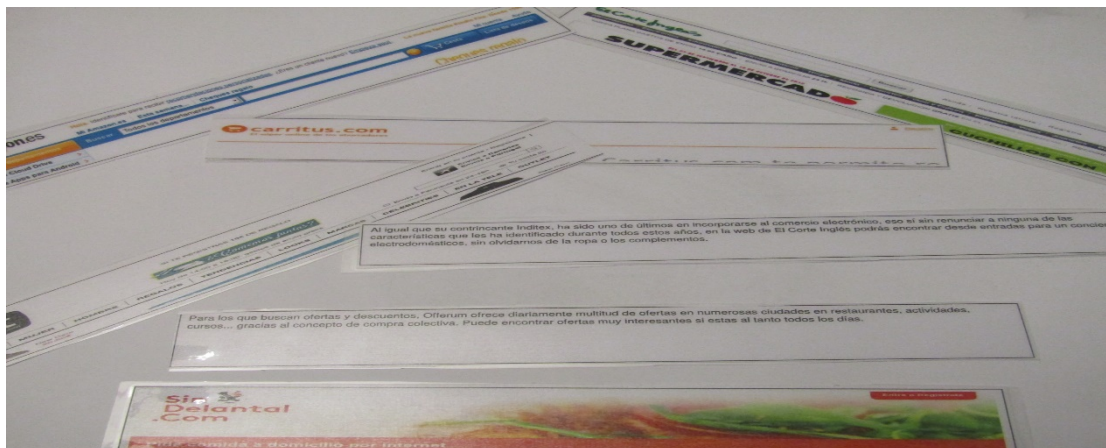
Após o término deste exercício, a docente chamou ao quadro um aluno para escrever o sumário da aula:

- “Un Mundo de Tecnología”;
- Las ventajas y desventajas de la compra por internet;
- Lectura y interpretación de un texto;
- El Futuro Imperfecto: ejercicios;
- Las Oraciones Condicionales Reales: ejercicios.

A aula em questão decorreu bem e os alunos demonstraram-se bastante envolvidos com as questões.

Aula 2 - 01/03/2016

A segunda aula desta UD, teve lugar no dia 01/03/2016. Em primeiro lugar, pedi a um aluno para que fosse ao quadro escrever a data da aula. Dei início à sessão com um jogo com placas. Cada uma destas placas continha o nome de dez de lojas *online*, uma vez que o tema da UD são as novas tecnologias. O jogo ficou completo com mais dez placas, que continham a descrição de cada uma das lojas. Os alunos proferiram frases tais como “!Conozco el Corte Ingles!”, “Mis padres tienen la costumbre de hacer la compra a través de Internet, es un proceso más sencillo.”. O trabalho do grupo consistia em juntar as peças de acordo com a respetiva ordem. Os alunos participaram oralmente de uma forma positiva, com um discurso claro, apropriado e gesticulando, uma vez que estavam entusiasmados com o tipo de exercício a realizar. A prática deste tipo de atividade com alunos desta faixa etária funciona muito bem e desenvolve a oralidade e ao mesmo tempo a expressividade em sala de aula.



[Elaboração própria]

Figura 20: jogo realizado na unidade didática três de Espanhol

O exercício seguinte foi novamente um jogo, do qual constavam 8 placas, cada uma das quais com objetos e outras 8 placas com a descrição dos objetos. O objetivo foi uma vez mais, promover a oralidade em sala de aula. Os alunos deviam por fim colar as placas no quadro, efetuando o respetivo emparelhamento (ver imagem anterior). Por exemplo, os discentes possuíam neste jogo duas placas distintas: uma da Perfume's club e outra em que inseri a seguinte frase: “Sí eres de los que le vuelve loco un perfume, te encanta esa marca francesa pero no te lo puedes permitir, en Perfumes Club tienes la oportunidad de conseguir tu perfume favorito o ese cosmético que tanto te gusta a precios verdaderamente asequibles. Incluso puedes encontrar descuentos dentro de los precios ya rebajados. ? Quién se resiste a darse un capricho?”

Para complementar este jogo, forneci uma ficha com o vocabulário alusivo à descrição das peças de roupa, para que desta forma pudessem complementar os exercícios de escrita seguintes, mas ao mesmo tempo enriquecer o léxico.

Em termos orais, os alunos expressaram-se com fluidez, demonstrando-se interessados nos conteúdos das aulas.

DESCRIBIR PRENDAS DE VESTIR Y CALZADO				
Escote	Cuello	Manga	Cierre	Calzado
<ul style="list-style-type: none"> • Redondo • De pico • En banco 	<ul style="list-style-type: none"> • Alto • Vuelto • Redondo • subido 	<ul style="list-style-type: none"> • corta • larga • con puños • con coderas • sin manga 	<ul style="list-style-type: none"> • botones • cremallera • velcro 	<ul style="list-style-type: none"> • de punta • puntera redonda (cerrada, cuadrada) • suela de goma • plantilla (de gel) • cierre de cordones (velcro)
Pantalones	Bolsillo	Cinturón	Otros	
<ul style="list-style-type: none"> • rectos • pitillo • de campana • cinturón con trabillas 	<ul style="list-style-type: none"> • delantero • trasero • monedero 	<ul style="list-style-type: none"> • estrecho • ancho • hebilla (de metal) 	<ul style="list-style-type: none"> • acolchado/a • con cordón (ajustable) • con capucha (desmontable, plegable) 	

[Elaboração própria]

Figura 21: quadro disponibilizado aos discentes na unidade didática três de Espanhol

Em seguida os alunos tiveram a oportunidade de preencher um quadro com a descrição de algumas peças de roupa. A correção do exercício foi projetada no quadro através de um *powerpoint*. Os alunos proferiram frases tais como “ Los zapatos tienen sola de goma”, “Los pantalones presentan un cierre con botones”. A sua oralidade mostrou-se bem fluente”.


Ainda como parte desta aula, dei a ouvir aos alunos um áudio educativo, do qual consta a descrição de compras via Internet. Dessa forma, não só foi praticada a compreensão oral, mas os estudantes também contactaram, como se pretendia, com o Espanhol proferido por um nativo. Identifica formas de assinalar páginas seguras, alerta para o facto de não se dever disponibilizar *online* informações privadas. Aconselha ainda o leitor, ou comprador de bens ou serviços, a pesquisar um pouco sobre o comerciante antes de fazer a compra dos bens. O texto termina com um alerta para as fraudes, via Internet.

Após a audição da faixa em questão, os alunos avançaram com alguns comentários sobre as compras que fazem habitualmente via Internet, se bem que, para muitos, este hábito é comum entre os pais. Depois do exercício de escuta ativa, com alguma vergonha, os alunos passam à leitura do texto, praticando dessa forma a leitura em sala de aula.

Ficha de Vocabulario
 Curso 9º A
 Un Mundo de Tecnología

2015/2016

Lecturas en voz alta
 (sin modelo)



Compra por internet

Comprar en Internet abrió la posibilidad de acceder a un inmenso número de productos que antes resultaban inalcanzables por razones de distancia, visibilidad o disponibilidad. Sin embargo, la gente tiende a evitar hacer compras de forma electrónica por miedo a ser víctima de un fraude o, peor aún, robo de identidad. Estos son algunos consejos para que tus transacciones sean seguras.

¿Qué son las páginas seguras y por qué confiar en ellas?

El consejo número uno para evitar estafas en Internet es que te asegures de que estás comprando en páginas seguras.

Una página segura proporciona protección contra la posibilidad de que una persona ajena a la transacción, pueda ver información electrónica transmitida como números de tarjeta de crédito, claves de acceso, etc.

Las páginas seguras emplean métodos de encriptado (o de codificación). Además, tienen certificados que están avalados por una autoridad. El certificado es presentado internamente por la página web al buscador (Internet Explorer, Firefox, Safari, etc.) y éste lo identifica como una página segura. Si un navegador de Internet detecta que el certificado presentado no está avalado por una autoridad de certificación, te lo hace saber de inmediato.

¿Cómo saber si una página es segura?

Para saber si se está accediendo una página segura, los navegadores presentan un ícono (generalmente un candado cerrado) ya sea en la barra de direcciones o en la barra de estatus (abajo a la derecha). En ocasiones presentan más indicadores como: colores en las direcciones o botones para obtener información adicional.

Además de los indicadores visuales, puedes verificar si la dirección del sitio (que aparece en la barra de direcciones) comienza con **HTTPS://**, en lugar de **HTTP://**.

Consejos para evitar estafas en Internet

Asegúrate de que estás haciendo compras en páginas seguras. Tal como se menciona en párrafos anteriores. Jamás **proporciones** información confidencial por Internet. Por ejemplo, números de seguro social, números confidenciales, etc. Para aceptar un pago, las páginas de Internet sólo requieren información relacionada con la tarjeta de crédito con la que estás haciendo tu compra: dirección del estado de cuenta, número de la tarjeta, números de comprobación, nombre del titular.

Mantén tus contraseñas privadas. No reveles información confidencial por correos electrónicos, mensajes instantáneos, redes sociales, o similares.

Asegúrate de que estás en la página correcta. En la parte superior del navegador está la barra de direcciones; **verifica** que estás en la página deseada. La creación de páginas web parecidas a compañías confiables y conocidas es un crimen común. Su propósito es engañar al consumidor y obtener números de tarjetas de crédito. **Verifica** que la dirección sea congruente con el nombre del comerciante. Ante la duda, es mejor que busques la página en cuestión usando un buscador, y hagas tu compra partiendo de ahí.

Investiga un poco sobre el comerciante. Sobre todo, cuando hay ofertas que son demasiado buenas para ser verdad. Investiga que dicen otros usuarios y compradores cuando el comerciante es poco conocido.

Universidade do Porto

Existe un gran número de fraudes conocidos por e-mail. Uno de los más comunes es el de páginas web diseñadas específicamente para obtener tus claves de acceso, o tu información bancaria, presentándote una oferta difícil de resistir

[Elaboração própria]

Figura 22: texto lido na unidade didática três de Espanhol

A leitura não foi muito expressiva, na medida em que este é um grupo que dificilmente trabalha. Por isso, as minhas correções foram mais frequentes. A carga horária dos alunos faz com que estes desmotivem, para além de que estamos a falar de alunos de uma escola com algumas dificuldades em termos sociais; por outro lado esta aula ficou marcada por um período de indisposição de uma aluna, o que afetou as restantes atividades dos alunos do grupo.

No momento seguinte, os discentes são convidados a responder ao questionário de interpretação sobre o texto. O questionário contempla as seguintes perguntas e foi a ponte de partida para a prática da expressão oral em Espanhol:

1. ¿Por qué evitan las personas de hacer la compra por Internet?

R: Las personas hacen compras por Internet porque es más rápido

2. ¿Qué son páginas seguras?

R: Páginas seguras son aquellas en las que podemos hacer compras sin copiar nuestros datos.

3. ¿Cuál es el icono que surge en la barra de direcciones o en la barra de status de una página segura?

R: El icono que aparece en una página segura es un candado.

4. ¿En una compra hecha con tarjeta de crédito, qué tipo de informaciones debes fornecer?

R: En una compra hecha por Internet debemos suministrar nuestro nombre, el número de la tarjeta de crédito, la fecha de caducidad de la tarjeta y el código VVC del mismo.

5. ¿Sí conocemos poco sobre el comerciante que debemos hacer?

R: Ver los comentarios de personas que ya les han hecho compras, para confirmar si los productos se entregaron y en qué estado.

6. ¿A qué otra herramienta informática debemos estar atentos porque pueden ter como objetivo sacar informaciones confidenciales?

R: Debemos tener cuidado de mantener secretas las contraseñas.

O questionário foi solucionado em primeiro lugar de uma forma oral. Os alunos demonstraram interesse na resolução do questionário e responderam de uma forma expressiva e fazendo uso de uma boa prosódia; também as respostas foram aceitáveis, mas com alguma frequência era necessária a minha intervenção para corrigir maus usos da língua espanhola: a nível vocabular, morfológico e sintático. Os discentes passaram à sua resolução por escrito e por fim, exibí no quadro a correção do mesmo através de um documento em *word*, conforme a descrição seguinte:

Questionario de Interpretación

1. ¿Por qué evitan las personas de hacer la compra por internet?
La gente tiende a evitar hacer compras de forma electrónica por miedo a ser víctima de un fraude o, peor aún, robo de identidad.
2. ¿Qué son páginas seguras?
Las páginas seguras emplean métodos de encriptado (o de codificación). Además, tienen certificados que están evaluados por una autoridad.
3. ¿Cuál es el icono que surge en la barra de direcciones o en la barra de status de una página segura?
Los navegadores presentan un icono (generalmente un candado cerrado) ya sea en la barra de direcciones o en la barra de estatus (abajo a la derecha).
4. ¿En una compra hecha con tarjeta de crédito, qué tipo de informaciones debes fornecer?
Las informaciones que debo fornecer son: dirección del estado de cuenta, número de la tarjeta, números de comprobación, nombre del titular.
5. ¿Cómo deben ser tus contraseñas?
Mis contraseñas se deben ser privados.
6. ¿Si conocemos poco sobre el comerciante que debemos hacer?
Investiga que dicen otros usuarios y compradores cuando el comerciante es poco conocido.
7. ¿A qué otra herramienta informática debemos estar atentos porque pueden tener como objetivo sacar informaciones confidenciales?
Debemos estar atentos a las ofertas hechas por correo electrónico.

[elaboração própria]

Figura 23: questionário solucionado na unidade didática três de Espanhol

A professora – estagiária, de forma a promover a oralidade em sala de aula, questionou ainda se alguma vez tinham realizado via Internet uma compra de um objeto que tivesse sido enviado com defeito. Os alunos responderam com prontidão e correção, dando a indicação de que esse tipo de compra é realizada pelos pais: “Son mis padres que hacen la compra utilizando el ordenador.”. À medida que respondiam gesticulavam (uma vez que os gestos imprimem outra expressão ao discurso), tornando o seu discurso mais expressivo. Como sempre, a intervenção do professor faz-se amiúde.

O exercício seguinte foi de carácter gramatical.

A aula termina com a escrita do sumário da aula:

La compra por Internet:

- Tiendas online;
- productos;
- descripción;
- Lectura del texto “Compras por Internet”
- Cuestionario Escrito;
- Pronombres de Objeto Directo y Indirecto.

As aulas com este grupo foram positivas, os alunos tentaram participar sempre que possível, expressando-se em castelhano e demonstrando interesse na resolução das tarefas, ou em ir um pouco mais além, realizando questões dentro do âmbito analisado mas, colocando, contudo, questões alusivas a materiais não presentes em sala de aula. Refiro-me, por exemplo, a outro tipo de compras que se podem realizar via Internet, tais como a aquisição de músicas, ou, ainda, e de acordo com os materiais explorados na unidade

buscando informação alusiva a peças de roupa, como por exemplo: pijama (cujo termo é semelhante ao português), vestido de noiva (vestido de noiva), fato de treino (chandal), brincos (pendientes) e tantas outras palavras que nos foram solicitadas de forma a que as pudessem praticar.

2.3. Atividades extra unidades didáticas

O grupo de professores-estagiários que desempenhou funções no Agrupamento de Pedrouços em 2015/2016 levou a cabo atividades na época do Natal, que envolveram a elaboração de postais de Natal com os cinco grupos que estavam a ser orientados pela professora Carla Carvalho (professora orientadora de Espanhol). Assim, a cada grupo fizemos chegar diferentes mensagens de Natal que compuseram os postais colocados na árvore de Natal do Agrupamento, uma árvore criada somente pelos discentes de Espanhol.



[elaboração própria]

Figura 24: Fotografia da árvore de Natal criada pelas mestrandas Cláudia Soares e Helga Oliveira

CONCLUSÃO

É este o momento de tecer algumas conclusões breves acerca do meu relatório de estágio e acerca dos resultados alcançados. O principal objectivo foi melhorar as competências de leitura e de oralidade. Concretamente: conseguir, fruto do treino e de regras, uma leitura aceitável, emotiva, audível, que respeitasse os sinais de pontuação e fosse adaptada, na entoação e na expressividade, ao modo e género literário: poesia e prosa, texto narrativo, dialógico e teatral...; conseguir em Espanhol uma leitura que eliminasse o erro e a aproximasse de um falante nativo, distanciando-se da dicção da palavra portuguesa.

Sobre os resultados alcançados, posso dizer que dei aos estudantes das minhas turmas um contributo valioso, quer na área de Português, quer na de Espanhol, no campo da leitura e da comunicação ou expressão oral. De facto, tendo encontrado os meus estudantes, ao nível da leitura e da oralidade, num estado sofrível (razão pela qual abraçámos este projecto-acção), posso dizer que consegui melhorias significativas.

Como aferição do estado em que se achavam no campo da leitura e da oralidade, segui uma gelha de Observação, que adiciono em Apêndice. (Vd. Anexo 15: Grelha de Observação diária); e no início do ano passei um questionário que pretendia colher junto deles alguns dados acerca da expressividade na leitura e na oralidade (Vd. Anexo 16: Questionário sobre a expressividade).

Para o melhoramento no campo da leitura, muito contribuiu o treino em aula e a prática da mesma em contexto extraescolar. Posso dizer que alcancei resultados satisfatórios.

No campo da oralidade, foram meus objetivos desenvolver o discurso, principalmente com uma certa extensão e frente a um público. Ao mesmo tempo, primar pela oralidade cuidada em termos de boa dicção, do trabalho com o volume da voz, o olhar, os gestos, e que o discurso fizesse uso do léxico cuidado e diversificado. Posso dizer que também alcancei resultados satisfatórios.

Saliento aqui que este trabalho no campo da leitura e da expressão oral não deve só ser trabalhado em sala de aula (ainda que a escola seja o melhor local para o praticar e, dentro da escola, a aula de Português e Espanhol), mas deve também continuar em casa com o apoio familiar. É inegável o papel dos pais em todo este processo, uma vez que são igualmente potenciadores de um bom desempenho dos seus filhos na escola.

BIBLIOGRAFIA

- Adams, M. J. (1994). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Massachussets: Mit Press.
- Afonso, Inês (2014). *A oralidade como propiciadora do espírito crítico dos alunos* (Tese de Mestrado publicada) Disponível em: <file:///C:/Users/helga/Documents/aoralidadecomopropiciadoradoespiritocriticodalunos.pdf>, consultado em 1 de abril de 2018.
- Agrupamento Escolar Sá de Miranda (2016). *Plano de Ação para Promoção da Qualidade das Aprendizagens*. Disponível em <http://www.aesamiranda.pt/wp-content/uploads/2016/11/OAL-2016-Plano-de-a%C3%A7%C3%A3o-para-promo%C3%A7%C3%A3o-da-qualidade-das-aprendizagens-2016-17.pdf>, consultado em 03 de março de 2018.
- Albuquerque (2006). *Em busca do sentido perdido: Para uma didática possível da oralidade* in AZEVEDO, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares para professores do ensino Básico*, Lisboa, LIDEL edições técnicas, lda
- Alfaiate, Pedro (2012). *A Oralidade em sala de aula: momentos de ensino e de aprendizagem* (Tese de Mestrado publicada). Disponível em [file:///C:/Users/Masterchav/Downloads/tese%20%20A%20Oralidade%20em%20sala%20de%20aula...%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Masterchav/Downloads/tese%20%20A%20Oralidade%20em%20sala%20de%20aula...%20(1).pdf), consultado em 12 de dezembro de 2017.
- Alves, P. (2007). *Concepções e Práticas Pedagógicas sobre a Leitura - Uma análise de provas de avaliação*. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3205/2127>, consultado em 03 de novembro de 2017.
- Anónimo (2018) Sport-Histoire. Disponível em <HTTPS://www.ipleiria.pt/sdoc/wp-content/uploads/sites/10/2015/05/Referencias-APA.pdf>, consultado a 13 de novembro de 2018.
- Anónimo (1997). *Retórica a Herenio*. Introd., trad. y notas de Salvador Núñez. Madrid: Editorial Gredos.
- Antão, J. (2000). *Elogio da Leitura* (2ª edição). Lisboa: Asa Editores.
- Azevedo, Fernando. & Rosa, Marisa (org.) (2003). *Para a emergência da literacia em contexto de jardim de infância in I Encontro Internacional, 15*. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5096/1/Actas%20CLT%20-%20Completas.pdf>, consultado em 14 de abril de 2018.
- Azevedo, F. (org.) (2007). *Formar Leitores: Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Babo, M.. (2004). *Que farei com este texto?: A leitura na aula de Língua Estrangeira: Percursos Iniciais*. In *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas* (pp. 83-92). Disponível via Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto em:

- <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/7022/3/obraCompleta000060958.pdf> , consultado em 10 de abril de 2018.
- Baker, J. & Westrup, H. (2003). *Essential Speaking Skills*. Disponível em <https://books.google.pt/books?id=9z7UAWAAQBAJ&pg=PA6&dq=in+a+supportive+environment+baker+%26+Westrup&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwiimcz6nffeAhUp4YUKHar9AtwQ6AEIKDAA#v=onepage&q=in%20a%20supportive%20environment%20baker%20%26%20Westrup&f=false> , consultado em 4 de março de 2018.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte
- Bertelson, P., Morais, J. , Alegria, J. & Content, A. (1985). *Phonetic analysis capacity and learning to read*. *Nature*, 313, 73-74.
- Carramate, Maria (2012). *Incapacidade Intelectual e Aprendizagem da Leitura* (Tese de Mestrado publicada). Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11826/1/MARIA_CARRAMATE.pdf, consultado em 4 de março de 2018.
- Costa. M. I. (2009). *A Oralidade no processo de ensinoaprendizagem das línguas-culturas estrangeiras: um estudo de caso na disciplina de Inglês no contexto escolar português* (Tese de Mestrado publicada). Disponível em [file:///C:/Users/Masterchav/Downloads/tese%20-%20A%20Oralidade%20em%20sala%20de%20aula...%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Masterchav/Downloads/tese%20-%20A%20Oralidade%20em%20sala%20de%20aula...%20(1).pdf) , consultado em 30 de agosto de 2018.
- Cunha, Sandra. (2011). *A Aprendizagem da Leitura e da Escrita - Factores Pedagógicos e Cognitivos* (Tese de Mestrado publicada). Disponível em <http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/1524/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20de%20Sandra%20Cunha%20-%20Aprendizagem%20da%20leitura%20e%20da%20Escrita.pdf?sequence=1>, consultado em 23 de março de 2018.
- Crystal, D. (1986). *Prosodic Development*. In *Language Acquisition* (Paul Fletcher & Michael Garman, Eds.), pp.: 174-197, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dias, A.P. (2011) *Práticas de avaliação formativa na sala de aula: regulação e feedback* (Tese de Mestrado publicada). Disponível em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2107/1/Dissertacao_MSVP_PD.pdf, consultado em 2 de abril de 2018.
- De la Hoz Fernández, C. (2003). *La Expresión Lectora*. Consultado novembro 15 de 2015. Disponível via Centro Virtual Cervantes em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0623.pdf, consultado em 2 de abril de 2018.
- Direção Geral da Educação (2015). *Compreensão do Oral e Expressão*. Disponível em

- <http://www.dge.mec.pt/compreensao-do-oral-e-expressao-oral-3o-ciclo>, consultado em 21 de março de 2018.
- Editorial Edinumen (2017). *Catálogo*. Disponível em https://edinumen.es/index.php?option=com_virtuemart&page=shop.browse&category_id=87&Itemid=4&vmcchk=1&Itemid=4, consultado em 2 de fevereiro de 2018.
- Fast, J. (2005). *El lenguaje del cuerpo*. Madrid: Kairós.
- Freitas, Maria (1987). *Elementos sobre um Estudo do Tempo Real no Discurso*. (Trabalho de Mestrado não publicado). Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Frota, S., Marina, V. (1992). *Aquisição da Prosódia I: Uma Categorização das Produções Sonoras de e para a Criança (*)* *Análise Psicológica* (1992), vol. 4 (p. 457-478)
- Galera Noguera, Francisco. (1998). *Lectura Expresiva y Comunicación Oral*. Disponível em: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8053/LYT_1112_1998_art_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y, consultado em novembro 12 de 2015-
- Giasson, Jocelyne (2000). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Asa.
- Gomes, João (2012). *O conhecimento sintático explícito no ensino do português e do latim: um conflito terminológico na aprendizagem dos alunos?* (Tese de Mestrado publicada). Disponível em file:///C:/Users/Masterchav/Downloads/dissertacao_mestrado_joao_pedro_ramos_gomes.pdf, consultado em 13 de março de 2018.
- Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (2018). *O que é?*. Disponível em <http://www.iave.pt/index.php/estudosinternacionais/pisa/apresentacao?showall=1&limitstart=>, consultado em 10 de novembro, 2017.
- Instituto de Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes, Niveles de Referencia para el Español (A1 e A2)*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Instituto de Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes, Niveles de Referencia para el Español (B1 e B2)*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Jean, Georges. (2000). *A Leitura em Voz Alta*. Lisboa: Instituto Piaget. *Juegos de Palabras*. (s.d.). Signos de puntuación. Disponível em: <http://www.juegosdepalabras.com/signos.htm>. Consultado em março 18 de 2016
- Juszyk, P. , Cutler, A., Redanz, A. (1993) *Infants' Preference for the Predominant Stress Patterns of English Words*. *Journal Child Development*. Volumen 83. EUA: Wiley.
- Kennedy, M. (1986). *Sources of variability in early speech development*, disponível em https://www.researchgate.net/publication/232549429_Sources_of_variability_in_early_speech_development, consultado em abril 20 de 2018
- Leite, Sara (2011). *Leitura, compreensão e prazer: da necessidade de ler bem à vontade de ler expressivamente*. *Cadernos do ECB*, 5. Disponível em: http://www.externatobenedita.net/images/stories/actividades/cadernos_ecb/numero_5/cadernos_ecb_V.html. Consultado em 20 de março de 2018

- Leisure Reading Board Task Force (2013-2014) of the International Reading Association. *Leisure Reading – A joint position statement of the International Reading Association, the Canadian Children’s Book and the National Council of Teachers of English*. [s.l. s.n.] 2014.
- Leite, Sara (2011). *Leitura, compreensão e prazer: da necessidade de ler bem à vontade de ler expressivamente*. Cadernos do ECB, 5. Disponível em: http://www.externatobenedita.net/images/stories/atividades/cadernos_ecb/numero_5/cadernos_ecb_V.html, consultado em 20 de março de 2018.
- Leite, Sara (2012). *Leitura x expressividade = + compreensão*. In Silva, C.V.; M. Martins; J. Cavalcanti (coord.) *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*. Porto: ESEPF, pp. 77-82. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/672>, consultado em 2 de março de 2018.
- Lieberman, Ph. (1984). *The Biology and Evolution of Language*. Cambridge: Harvard University Press. Lieberman, Ph. (1986). *The Acquisition of Intonation by Infants: Physiology and Neural Control*. In *Intonation in Discourse* (Catherine Johns-Lewis, Ed.), pp.: 239-257, London: Croom Helm.
- Machado, Maria (2012). *Promoção da leitura recreativa – Um projeto da Biblioteca Escolar em articulação com Língua Portuguesa*. (Tese de Mestrado publicada). Disponível em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2148/1/Maria_da_Sa%C3%BAde_da_Rosa_Machado.pdf, consultado em 13 de fevereiro de 2018.
- Manguel, A. (1998). *Uma História de Leitura*. Lisboa: Editorial Presença
- Martins, Sandra (2012). *A Compreensão Oral nas aulas de língua*. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24086/1/Sandra%20Cristina%20Loureiro%20Martins.pdf>, consultado em 15 de dezembro de 2017.
- Mateus, M., Falé, I., Freitas, M. (2005) *Fonética e Fonologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moderno, A. (1992). *A Comunicação Audiovisual no Processo Didático*. Aveiro: António Moderno.
- Morais, J., Castro, S. L., Scliar-Cabral, L., Kolinsky, R., & Content, A. (1987). The effects of literacy on the recognition of dichotic words. In *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 39 A, 451-465
- Morais, J. *A arte de ler*. São Paulo: Unesp, 1996.
- Michaelis On-Line (2018). *Transcrição Fonética do Espanhol* (s.l.). Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/escolar-espanhol/transcricao-fonetica-do-espanhol/>, consultado em 13 de novembro de 2018.
- Michaelis On-Line (2018). *Transcrição Fonética do Inglês* (s.l.). Disponível em, <https://michaelis.uol.com.br/escolar-ingles/transcricao-fonetica-do-ingles/>, consultado em 13 de novembro de 2018.
- Michaelis On-Line (2018). *Transcrição Fonética do Português* (s.l.). Disponível em,

- <https://michaelis.uol.com.br/escolar-espanhol/transcricao-fonetica-do-portugues/>, consultado em 13 de novembro de 2018.
- Ministério da Educação e Ciência (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf, consultado em 20 de dezembro de 2017.
- Morais, J. (1997). *A Arte de ler: Psicologia Cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos. Disponível em http://red.ilce.edu.mx/sitios/old_proyectos_colabora_tic/cuantas_leyendas_cuento/lectura_expresiva.pdf, consultado em 12 de novembro de 2015.
- Núñez Delgado, Pilar. (2013). *Actividades creativas de lectura expresiva en Secundaria..* Disponível via Red Ilce em: http://red.ilce.edu.mx/sitios/old_proyectos_colabora_tic/cuantas_leyendas_cuento/lectura_expresiva.pdf, consultado em 12 de novembro de 2015
- Olivé, P. D. (1999), *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid: Edinumen.
- Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Económico (2015). *Program for International Student Assessment*. Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/>, consultado em 23 de janeiro de 2018.
- Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Económico (2008). *21st Century Learning: Research, Innovation and Policy Directions from recent OECD analyses*. Disponível em <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40554299.pdf>, consultado em 2 de dezembro de 2017.
- Pronúncia em espanhol - as vogais “e” e “o”* (2015). Influx. Disponível em: <https://www.influx.com.br/sobre-a-influx/>, consultado em 04/07/2018.
- Palmeirão, C. (professora auxiliar) (2013). *Construir o sucesso escolar - Estratégias de Prevenção e Gestão Conflitos, Cidadania e autoridade na escola actual* (pdf) Disponível em <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22436/1/Estrat%C3%A9gias%20de%20preven%C3%A7%C3%A3o...pdf>, (s.l.) consultado a 13 de janeiro de 2017.
- Poch Olivé, Dolors (2008). *Los Contenidos Fonético-Fonológicos*. In *Vademécum para La Formación de Profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (p. 753-765). Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Pinheiro, Â. (2005). “Mudanças a serem introduzidas no ensino da leitura e da escrita como consequência do que a investigação nos tem mostrado”. In *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (p.15-28).
- PISA Governing Board Representative (2015). *Country Overview*, Disponível em <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/prt?lg=en>, consultado em 3 de janeiro de 2018.
- Porto Editora (2018). *Escola Virtual*. Disponível em

- https://iam.escolavirtual.pt/auth/realms/EV/protocol/openid-connect/auth?state=qZ0yD7t0t3sSwVcMrNMnLMsctgp3xI6x&scope=name%2Cemail&response_type=code&approval_prompt=auto&client_id=ev-lms-web&redirect_uri=https%3A%2F%2Fmsev.escolavirtual.pt%2Fauth%2Fcallback, consultado em 20 de dezembro de 2017.
- Priberam (2017). *Dicionário Priberam*. Disponível em <http://www.priberam.pt/> _Consultado em 23 de março de 2018.
- Reves, T. & Medgyes, P. (1994) *The non-native english speaking EFL/ESL teacher's self-image: An international survey* (p. 353-367). *An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 78.
- Sammy, K. & Brutt-Griffler, J. (1999). *To be a native or non-native speaker: perceptions of non-native students in a graduate tesol program*. In Braine, G. (ed.)
- Santos, Elvira (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes: Um Estudo em Escolas Secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, Raquel (2013). *A Emergência da Leitura na Educação Pré-Escolar: Diversificação do Corpus Textual*. (Dissertação de Mestrado) . Disponível em: https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2165/1/Relatorio_Estagio_FINAL_RAQUELccapa.pdf, consultado em 23 de julho de 2018.
- Sequeira, F. (1989). *Um estudo dos processos cognitivos determinantes do sucesso na aprendizagem da leitura - sugestões para a elaboração de novos programas escolares*. In F. Sequeira & I. Sim-Sim, *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura* (pp. 79-98). Braga: Universidade do Minho-Instituto de Educação
- Silva, R. M. (2015). *A alma não tem segredo que o comportamento não revele* (Tese de Mestrado). Porto: Universidade do Porto
- Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997). *A Língua Materna na Educação Básica, Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: M.E. Departamento de Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (1995) *Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua*. In A. de Carvalho (org.): *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora. Pp. 198-226.
- Soares, M. (2003). *Como Motivar para a Leitura*. Lisboa: Presença.
- Smith, F. (1986). *Devenir Lecteur*. Paris: Armand Colin / Bourrelrier.
- Stark, R. (1986). *Prespeech Segmental Feature Development*. In *Language Acquisition* (Paul Fletcher & Michael Garman, Eds.), pp.: 149-173, Cambridge: Cambridge University Press.
- Teixeira, Ana (2011). *Investigando a Linguagem: Consciência Fonológica - Desenvolvimento de competências em idade pré-escolar* (Tese de Mestrado publicada). Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10751/1/Investigando%20a%20Linguagem%20%28Tese%20Ana%20Teixeira%29.pdf>, consultado em 03 de abril de 2018.
- Teixeira, J. (2011). *Como funcionam as línguas? – Uma iniciação às Ciências da Linguagem* (s.n.)

- Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (1987). *The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills*. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212
- Williams, J. P. (1984). *Phonemic analysis and how it relates to reading*. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 240-245.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a Ler: da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Porto: Edições Asa.
- Viegas, Ana (2015). *Contributos da Leitura Recreativa e da Escrita Criativa para o Processo de Ensino-Aprendizagem de Português Língua Estrangeira* (Tese de Mestrado). Disponível em file:///C:/Users/Masterchav/Downloads/Ana%20Margarida%20Laranjeira%20Viegas%20(1).pdf, consultado em 4 de março de 2018.
- Vieira, M. (1996). *Voz e Relação Educativa*. Porto: Afrontamento.
- Vilas-Boas, A. (2005). *Oficinas de Leitura Recreativa: Criar e manter comunidades de leitores na escola*. Porto: Asa.
- Vilas-Boas, A, Vieira, M (2013). *Entre Palavras 7*. Coimbra: Leya

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1



O Mito da Criação

A religião do Egito Antigo teve um papel fundamental no desenvolvimento da cultura egípcia. A fé egípcia baseava-se numa diversidade de antigos mitos, no culto da natureza e na adoração de muitas divindades. Os egípcios contavam belas histórias sobre as origens e os atributos dos seus deuses, através das quais procuravam explicar os mistérios da natureza. Uma das mais conhecidas dessas histórias é o mito da Criação.

Segundo a crença egípcia, no início apenas existia o oceano e o deus do sol, Rá. Este nasceu de uma flor de lótus e de um ovo e, quando surgiu à superfície da terra, trouxe consigo quatro crianças, os deuses Shu e Geb e as deusas Tefnut e Nut. Shu e Tefnut tornaram-se na atmosfera, pairando sobre Geb, que se tornou a terra e criou Nut, que se transformou no céu. Rá reinava acima de todos. Da união de Geb com Nut nasceram quatro crianças: dois filhos, Osiris e Seth, e duas filhas, Ísis e Néftis. Osiris sucedeu a Rá como rei da terra, com o apoio de sua irmã e esposa, Ísis.

Seth, que odiava o seu irmão, Osiris, matou-o e conquistou o poder sobre a terra. Ísis, tendo embalsamado o corpo do marido com a ajuda do deus Anúbis, ressuscitou Osiris, recorrendo à magia, que se tornou senhor do submundo. Hórus, filho de Ísis e Osiris, derrotou, mais tarde, Seth numa grande batalha e tornou-se senhor da terra.

[Elaboração própria]

Anexo 2

agrupamento
ESCOLAS DE PEDROUÇOS

Sinais de pontuação

(usos mais comuns)

Fernanda, C. & Magalhães, V. (2014). *Didática 8 (1ª edição)*. Maia: Porto Editora
 Vilas-Boas, A. & Vieira, M. (2013). *Entre Palavras 7 (1ª edição)*. Lisboa: Selventa
 Jorge, N. (2015). *Gramática Portuguesa 3º Ciclo 7º/8º/9º anos, Maia: Porto Editora*
 04/12/2015

agrupamento
ESCOLAS DE PEDROUÇOS

Pontuação

Sinal de Pontuação	Uso mais frequente	Exemplos
O Ponto (implica uma pausa breve na leitura)	<ul style="list-style-type: none"> Surge no fim de uma frase declarativa. Usa-se maiúscula depois do ponto. 	Nós vivemos na Nazaré. A nossa praia é famosa pelas ondas de inverno.
A Virgula (implica uma pequena pausa entre palavras)	<ul style="list-style-type: none"> Usa-se para separar os elementos de uma enumeração; O nome do lugar, numa data; O vocativo; O modificador do GV (com a forma de Gprep ou Gadv) quando está colocado a) no início da frase, b) encaixado entre o sujeito e o verbo ou c) entre o verbo e um complemento; O modificador apositivo do nome; 	Ela visitou várias cidades: Roma, Modena, Milão, etc. Porto, 01 de outubro de 2015 Vens sair comigo, Joana ? a) No sábado, eles foram ao café. b) Os dois amigos, tranquilamente, regressaram a casa. c) Ele comprou, na Zara, um casaco engraçado. O Zé, meu amigo, vive cá.

agrupamento
ESCOLAS DE PEDROUÇOS

Pontuação

Sinal de Pontuação	Uso mais frequente	Exemplos
A Virgula (implica uma pequena pausa entre palavras)	Separa: <ul style="list-style-type: none"> As orações subordinadas adverbiais que precedem ou estão encaixadas nas subordinantes; As orações subordinadas adjetivas relativas explicativas; As orações coordenadas assindéticas; As conjunções adversativas, conclusivas e explicativas (mas, pois, logo) e os advérbios conectivos e as locuções adverbiais com valor idêntico; Assinala: <ul style="list-style-type: none"> Uma elipse 	Quando eu cheguei, a Rita já estava em casa./A Rita, quando eu cheguei, já estava em casa. O Zé, que é meu primo, vive cá. O Zé trabalha numa empresa, a Elsa é professora. Todos riram, mas ele ficou sério. Chamaram-no, no entanto, ele não ouviu. Atrasou-se, pois acordou tarde A mãe comeu fruta e ele, doce.

agrupamento
ESCOLAS DE PEDROUÇOS

Pontuação

Sinal de Pontuação	Uso mais frequente	Exemplo
Dois pontos (implica uma pequena pausa no discurso)	Usam-se: <ul style="list-style-type: none"> para introduzir frases em discurso direto; para fazer citações; nas enumerações; para enunciar uma síntese, um esclarecimento; em consequência do anteriormente anunciado, podendo ser substituídos por um conector lógico; a seguir à saudação que inicia uma carta (mas podem ser substituídas por uma vírgula); 	Ele perguntou: - Quem quer café? O meu avô dizia sempre: "Sê bom." Trouxe tudo: roupa, sapatos, livros. Em suma: todos se conheciam e se apoiavam uns aos outros. Não estudaste: ficas em casa. (= Não estudaste, portanto, ficas em casa.) Meu caro amigo: Há quanto tempo não te escrevi!

Pontuação

Sinal de pontuação	Uso mais frequente	Exemplos
Ponto e vírgula (implica uma pequena pausa no discurso)	Usa-se: <ul style="list-style-type: none"> Para separar os vários itens de uma enumeração (em leis, regulamentos, receitas,...); Em frases longas já separadas por vírgulas; Para separar frases ligadas por advérbios conectivos; 	O aluno deve: <ul style="list-style-type: none"> - Trazer o material para a aula; - Fazer os trabalhos solicitados; - Comportar-se corretamente. Ana, com o rosto corado, pensava nas palavras de Rui; este, de cabeça baixa, mexia num botão da camisa. Todos ficaram em silêncio; Isabel, porém, levantou-se e falou.

Pontuação

Sinal de Pontuação	Uso mais frequente	Exemplos
Travessão (dá início a um ato de fala com maior expressividade)	Usa-se para: <ul style="list-style-type: none"> Delimitar o discurso direto Demarcar um segmento, enfatizando-o. Isolar informações complementares 	Dizia a mulher: <ul style="list-style-type: none"> - E agora, o que havemos nós de fazer a tanto dinheiro? - Enterra-se. Um pouco mais de sol – eu era brasa,... <i>“De balas trespassado- Duas de lado, a lado – Jaz morto e arrefece”</i>
Ponto de interrogação (implica o uso de um tom interrogativo, uma vez que se trata de uma questão)	é utilizado para: <ul style="list-style-type: none"> Indicar o fim de uma frase do tipo interrogativo 	Onde vais? De que falas?

Pontuação

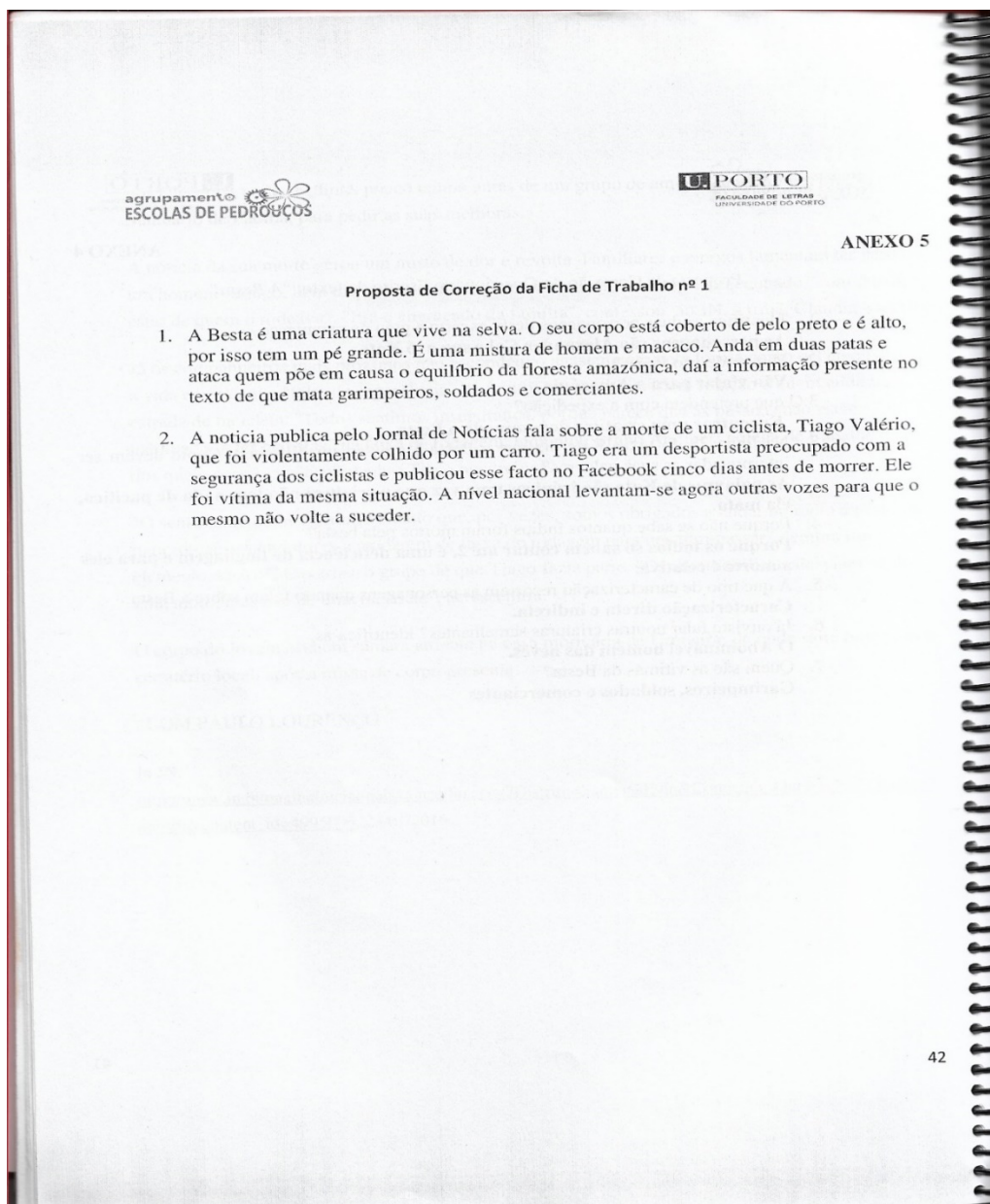
Sinal de pontuação	Uso mais frequente	Exemplos
Ponto de exclamação (implica uma maior emotividade em termos de tom de voz)	É utilizado: <ul style="list-style-type: none"> indicar o fim de uma frase de tipo exclamativo; Para indicar o fim de uma frase do tipo imperativo; Depois de uma interjeição 	Não, não vou por aí! Senta-te aí! Oh! Deixa lá, isso não me interessa!
Reticências (implica uma suspensão no discurso)	<ul style="list-style-type: none"> Para marcar a hesitação, a dúvida, a reflexão. 	Eu quero ajudar mas....temo que a escultura seja pesada e eu a deixe cair o chão.

Pontuação

Sinais auxiliares da escrita	Uso mais frequente	Exemplos
Aspas (implica uma pequena pausa uma vez que dá início a uma declaração de alguém)	Utilizam-se: <ul style="list-style-type: none"> no princípio e no fim de uma citação; para indicar o título de uma obra, num texto manuscrito; Para assinalar uma palavra estrangeira, num texto manuscrito; Para destacar a expressividade de uma palavra ou expressão ou o seu uso impróprio, irónico ou particular; 	É como diz o ditado: “Longe da vista, longe do coração.” Acabei de ler “Os sonhos de António Mota. Gosto de música “rock”. O teu pai ficou muito “contente” com as tuas negativas.


[Elaboração própria]

Anexo 3




[Elaboração própria]

Anexo 4



agrupamento
ESCOLAS DE PEDROUÇOS



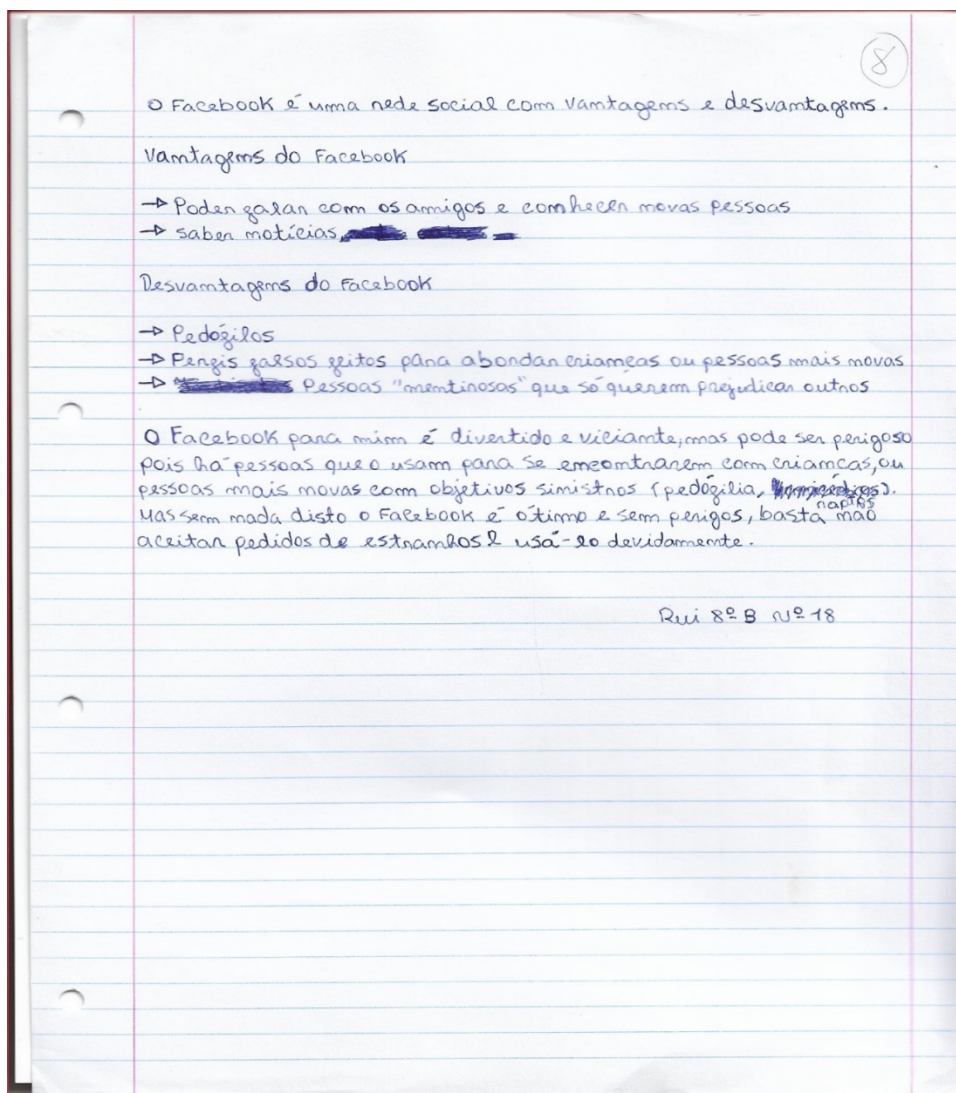
U. PORTO
FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

QUESTIONÁRIO

	SIM	NÃO
Os materiais da aula foram do teu agrado?	X	
A pré-leitura do texto ajudou-te na compreensão	X	
Achas que que desta forma leste melhor?	X	
E o trabalho escrito decorreu com normalidade?	X	
Tiveste dificuldade em entender o que te foi pedido?		X

[Elaboração própria]

Anexo 5



[trabalho de aluno]

Anexo 6

T.P.C. 15.2.16 Beatriz Fonseca ; n.º 3 ; 4.º D "O castelo de faria"

De entre o silêncio, D. Fernando de Portugal, juntamente ^{com} D. Leonor Teles, estando surpreendidos por tal silêncio, pediram misericórdia de Nuno Gonçalves que estava rodeado pelos inimigos. Nuno Gonçalves sabendo que não iria adiantar pedir auxílio, disse para todos e em alta voz:


- Meu filho, protegi o Castelo de Faria, pois tu serás o novo alcaide!


Gonçalo Nunes, vendo o seu pai morrer, não se mexendo e com as últimas palavras de seu pai, decidiu proteger o Castelo de Faria combatendo com todas as suas forças, e junto dos guerreiros portugueses, expulsaram o exército castelhano.


D. Fernando, sentindo a liberdade do final da guerra, casou-se com D. Leonor Teles; tendo uma filha, D. Beatriz.

[trabalho de aluno]

Anexo 7

**REPÚBLICA PORTUGUESA**

**agrupamento
ESCOLAS DE PEDROUÇOS**

**U. PORTO**
Faculdade de Letras
Universidade do Porto

ANEXO 2

David Mourão Ferreira
Biografia
David de Jesus Mourão Ferreira nasceu em Lisboa a 24 de Fevereiro de 1927 e viria a falecer aos 69 anos, na cidade que o viu nascer, a 16 de Junho de 1996.
Licenciou-se em Filologia Românica na Faculdade de Letras de Lisboa em 1951.
O que é a Filologia?
Palavra de origem grega e que do grego passou ao latim. Desmontada, é constituída por dois étimos:

Filo – que traduz a ideia de amor, apreço e estima especial.
+
Logia – que significa doutrina, ciência, conhecimento geral ou estudo científico.
Mas esta passagem do grego ao latim fez-se com especial apreço pelas ciências da linguagem.

Assim, trata do estudo crítico dos textos escritos de uma língua com o fim de discutir a sua autenticidade e o seu significado e de estabelecer a sua forma original.

O nosso autor foi professor na Faculdade de Letras de Lisboa, mas destacou-se, sobretudo como poeta e autor de vários poemas interpretados por Amália Rodrigues, tais como: *Sombra*, *Maria Lisboa*, *Anda o Sol na Minha Rua* *Nome de Rua*, *Fado Peniche* e sobretudo *Barco Negro*.
Trabalhou para diversos jornais e revistas e entre 1963 e 1973 foi secretário-geral da Sociedade Portuguesa de Autores. No governo português foi Secretário Geral da Cultura (de 1976 a Janeiro de 1978, e em 1979).
No campo literário, foi distinguido com a atribuição de dois prémios:

- Foi condecorado com o grau de Grande-Oficial da Ordem Militar de Sant'Iago da Espada, a 13 de julho de 1981;
- Recebeu o Prémio de Carreira da Sociedade Portuguesa de Autores, igualmente em 1996.



[elaboração própria]

Anexo 8

Correção do exercício:

Temendo

Areia

Olhos

Sol

Cruz

Dançava

Velas

Velhas

Partir

Redor

Lança

Canta

Calor

Dentro

[Elaboração própria]

Anexo 9

Textos poéticos

ANEXO 8

Os textos escritos em verso denominam-se **poemas**. Os versos são as linhas que constituem a mancha dos textos e formam as unidades rítmicas dos poemas. Estes obedecem a regras a nível de: **estrofes, rima e métrica**.

Estrofe – é um agrupamento de versos suscetíveis de variação em número e que se separam através de uma linha em branco. Conforme o número de versos que a constituem, são-lhes atribuídas diferentes designações.

Designação	Nº de versos	Designação	Nº de versos
Monóstico	Um verso	Sextilha	Seis versos
Dístico	Dois versos	Sétima	Sete versos
Terceto	Três versos	Oitava	Oito versos
Quadra	Quatro versos	Nona	Nove versos
Quintilha	Cinco versos	Décima	Dez versos

Rima – é a repetição propositada de sons no final dos versos (a partir da vogal da sílaba tónica). Se dois ou mais versos terminam com o mesmo som diz-se que esses versos **rimam**. Os versos que não rimam são versos **brancos** ou **soltos**.

"De manhã temendo, que me achasses feia (verso rimado)

Acordei, tremendo, deitada na areia. (verso rimado)

Classificação da rima quanto à correspondência de sons

Rima soante/ Rima consonante	Rima soante (ou consonante ou consonância) – rima em que os sons coincidem totalmente. Ex: feia / areia, cruz / luz. Rima toante (ou rima ou assonância) – rima em que apenas as vogais coincidem (sendo as consoantes diferentes) Ex: lança / canta
---------------------------------	---

Classificação da rima quanto às classes das palavras que rimam

Rima rica – diz-se que dois versos apresentam uma rima rica quando as palavras que rimam pertencem a

[Elaboração própria]

Anexo 10

Trissílabo	Três sílabas	Decassílabo	dez
Tetrassílabo	Quatro sílabas	Hendecassílabo	onze
Pentassílabo	Cinco sílabas	Dodecassílabo	doze
Hexassílabo	seis		
Heptassílabo	sete		

Refrão

É o verso (ou conjunto de versos) que se repete(m) no final das estrofes. Em textos musicados pode ser cantado pelo coro, sendo os demais versos cantados pelo solista.

[adaptado de Centro Linguístico da Universidade de Lisboa. (2015) Discurso e Texto. (1ª edição) Gramática do Português – 3º Ciclo (p. 217-220). Porto: Porto Editora.]0

Anexo 11

4 .Sin embargo, es importante elegir un medio de transporte para viajar, pero antes, hay que preparar un conjunto de objetos esenciales para que todo salga bien. Haz la correspondencia correcta entre las imágenes y las palabras.



* Pasaporte



* Maleta



* DNI



* Carnet de conducir



* Guía



* Dinero



* Ropa

[Elaboración propia]

Anexo 12

FICHA DE TRABAJO Nº 4	
LA CIUDAD	
<p>1. ¿Qué puedes comprar en cada una de estas tiendas? Relaciona los locales con sus productos.</p>	
<p>Aspirinas*</p> <p>Periódico*</p> <p>Sellos*</p> <p>Bocadillo*</p> <p>Metrobús*</p> <p>Entrada*</p> <p>Diccionario*</p> <p>Botella de lejía*</p> <p>Una furgoneta*</p> <p>Un vestido*</p> <p>Unas botas*</p> <p>Un apartamento*</p> <p>Una barra de labios*</p> <p>Un cuadro*</p> <p>Un sujetador*</p> <p>Billete de avión*</p>	<p>*Quiosco</p> <p>*Bar</p> <p>*Estanco</p> <p>*Farmacia</p> <p>*Taquilla</p> <p>*Teatro</p> <p>*Inmobiliaria</p> <p>*Zapatería</p> <p>*Lencería</p> <p>*Galería de arte</p> <p>*Boutique</p> <p>*Librería</p> <p>*Concesionario</p> <p>*Agencia de viajes</p> <p>*Droguería</p> <p>*Perfumería</p>
<p>[Elaboración propia]</p>	

Anexo 13

1. Relaciona cada objeto presente en el PowerPoint con la palabra o expresión que le corresponda. Escribe la letra que lo identifica en la imagen delante de su nombre.

Tableta ____ Tienda online ____

MP4 ____ Móvil ____

GPS ____ PlayStation ____

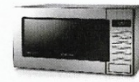
2. ¿Sueles usar alguno? ¿Cuál? Y ¿Para qué lo utilizas?

- a) _____
b) _____
c) _____
d) _____
e) _____
f) _____
g) _____

3. En el ejercicio anterior hablábamos sobre objetos que utilizan los jóvenes más a menudo. Pero en nuestras casas otros utensilios fueran sustituidos por otros más modernos. Relaciona los objetos (los más antiguos con los más recientes) con su designación.



• el pasapurés •



• el lavavajillas



• la cocina •



• la batidora



• la olla de barro •



• el microondas



• la escoba •



• el aspirador robot



• el fregadero •



• la cafetera expreso

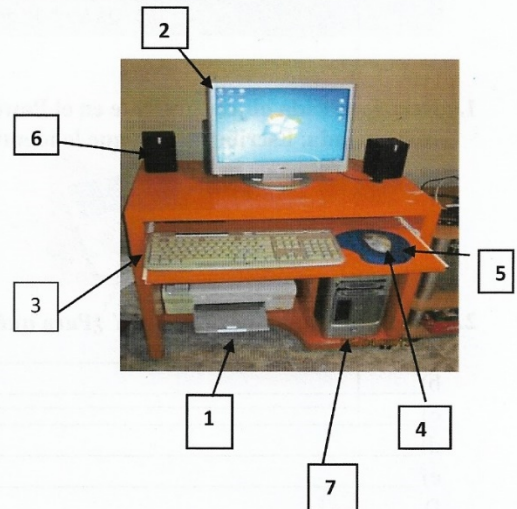
[Elaboração própria]

Anexo 14

4. Maika le enseña a Antonio su nuevo ordenador.

Escucha el diálogo y escribe el nombre de los objetos de la imagen.

1.	_____
2.	_____
3.	_____
4.	_____
5.	_____
6.	_____
7.	_____



[Elaboração própria]

Anexo 15

Grelha de Observação da oralidade e leitura

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DIÁRIA

	LEITURA	ESCRITA	ORALIDADE	PARTICIPAÇÃO	COMPORTAMENTO
Bárbara Pinto	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom
Catarina Pacheco	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Catarina Martins	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom
Diogo Capelas	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
Diogo Andrade	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
Duarte Capelas	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
Joana Nogueira	Bom	Bom	Bom	Bom	Suficiente
José Lopes	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
Lara Oliveira	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Bom
Lucas Miranda	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
Mariana Silva	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Bom
Marta Gonçalves	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Natasha Oliveira	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Suficiente
Nelson Pinto	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Pedro Costa	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
Rita Nogueira	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
Rúben Barreiro	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Bom
Rui Ferreira	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
Tiago Pereira	Bom	Bom	Bom	Bom	Suficiente
Tiago Oliveira	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Suficiente

Anexo 16

Questionário sobre a Avaliação da expressividade



REPÚBLICA
PORTUGUESA

educação

agrupamento
ESCOLAS DE PEDROÇOS



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Ano: _____ Turma: _____

Questionário sobre a expressividade

Coloca uma cruz na opção que pensas ser a correta.

1. Em que situação te sentes mais expressivo:

Na leitura ☐

Na oralidade ☐

2. E na leitura, em que leituras te sentes mais expressivo:

Usando o manual ☐

Quando lês uma matéria em formato PowerPoint, no quadro. ☐

3. O que é para ti ler ou falar de uma forma expressiva?

Obrigada pela tua contribuição!

Helga Oliveira

[Elaboração própria]

INDICES

Índice de Figuras

Figura 1. Quadro retirado do manual <i>Entre Palavras</i> 7 (2014), Sebenta.	40
Figura 2. Ficha realizada na unidade didática 0 de Português, disponibilizada aos alunos a 13/01/2016	65
Figura 3. Extrato do texto “A Besta”, disponibilizado aos alunos a 28/01/2016	74
Figura 4. Questionário oral realizado aos alunos a 28/01/2016	75
Figura 5. Texto escrito por um aluno por um aluno do 8.º B a 28/01/2016	76
Figura 6. Texto “Quando se está apaixonado, disponibilizado aos alunos do 8.º B a 29/01/2016	78
Figura 7: Exercício escrito resolvido na unidade didática 2 de Português, disponibilizado aos alunos a 29/01/2016	80
Figura 8. Exercício realizado na unidade didática 2 de Português e disponibilizado aos alunos a 29/01/2016	80
Figura 9. Carta formal redigida por grupo de alunos do oitavo ano de português a 17/03/2016	99
Figura 10. Carta informal redigida por grupo de alunos do oitavo ano de português a 18/03/2016	100
Figura 11. Ficha apresentada no âmbito da unidade didática 5 de Português a 09/05/2016	102
Figura 12. Texto redigido e lido por aluna do 7.º D a 09/05/2016	104
Figura 13. Texto lido na unidade didática 1 de Espanhol a 08/01/2016	106
Figura 14. Ficha de trabalho resolvida na unidade didática 1 de Espanhol a 08/01/2016	106
Figura 15. Ficha de trabalho realizada na unidade didática 1 de Espanhol a 13/01/2016	109
Figura 16. Exercício escrito sobre orientação geográfica disponibilizada aos alunos de 7.º ano de Espanhol	111
Figura 17. Quadro preenchido na unidade didática 3 de Espanhol pelos alunos do 9.º A a 23/02/2016	114
Figura 18. Questionário solucionado na unidade didática três de Espanhol a 23/02/2016	114
Figura 19. Texto lido na unidade didática três de Espanhol a 23/02/2016	115
Figura 20. Jogo realizado no âmbito da unidade didática três de Espanhol a 01/03/2016	117
Figura 21. Quadro disponibilizado aos alunos do 9.º A, no âmbito da unidade didática 3 a 01/03/2016	118
Figura 22. Texto lido em voz alta na unidade didática três de Espanhol a 01/03/2016	119
Figura 23. Questionário solucionado pelos alunos do 9.º A na terceira unidade didática de Espanhol a 01/03/2016	121
Figura 24. Fotografia da árvore de Natal montada pelas mestrandas Cláudia Soares e Helga Oliveira	122

ÍNDICE GERAL

DECLARAÇÃO DE HONRA	5
AGRADECIMENTOS	6
RESUMO/ ABSTRACT	7
APRESENTAÇÃO	8
INTRODUÇÃO	9
I PARTE – PROJETO-ACÇÃO SOBRE LEITURA E ORALIDADE	14
1. Caracterização da Escola	15
2. Descrição das turmas	16
3. Definição do plano-ação	17
3. Plano de acção: atividades desenvolvidas	18
4. Leituras e Índices Internacionais	24
5. Leitura e oralidade: diferentes realidades em Português e Espanhol	25
II PARTE – TEORIA DA LEITURA E DA ORALIDADE	28
1. Aspectos históricos da oralidade	29
2. O Conceito de Oralidade	31
3. Aspetos da Oralidade	32
4. Português e Espanhol: diferentes prosódias	35
5. Conceito de leitura e de leitura expressiva	37
6. Leitura, motivação e treino	41
7. O que é um bom leitor? Etapas da leitura e sua avaliação	42
8. O papel do professor e da escola na competência leitora do aluno	44
9. Como superar dificuldades leitoras e motivação para a leitura	46
10. Dificuldades de leitura em Espanhol colocadas aos alunos portugueses	48
11. Leitura e oralidade nos documentos reguladores: Programas e	
Metas Curriculares	51
11.1. Programa de Português para o 3.º Ciclo do Ensino Básico	52
11.2. Programa de Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico	55
11.3. Marco Comum de Referência: uma base comum que fomenta	
o Plurilinguismo. O Portefólio Comum das Línguas	59
III PARTE – EXERCÍCIOS PRÁTICOS ACERCA DA LEITURA E DA ORALIDADE	62
1. Unidades Didáticas de Português	63
1.1. Unidade Didática 0 de Português	63
1.2. Unidade Didática 1 de Português	69
1.3. Unidade Didática 2 de Português	73
1.4. Unidade Didática 3 de Português	82
1.5. Unidade Didática 4 de Português	87
1.6. Unidade Didática 5 de Português	101

2. Unidades Didáticas de Espanhol	105
2.1. Unidade Didática 1 de Espanhol	105
2.2. Unidade Didática 2 de Espanhol	112
2.3. Atividades Extra Unidades Didáticas	122
CONCLUSÃO	123
BIBLIOGRAFIA	122
ANEXOS	131
ÍNDICE DE FIGURAS	148